



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen opinnäytetyö

Sadutus ja kuvakertominen kehitysvammaisen opiskelijan
puheilmaisussa ja oppimisessa

Liisa Turtiainen

2007

TURTIAINEN LIISA: Sadutus ja kuvakertominen kehitysvammaisen opiskelijan puheilmaisussa ja oppimisessa.

Tampereen ammattikorkeakoulu

Opettajakoulutuksen kehittämishanke 52 s + 1 liites

Helmikuu 2007

Avainsanat: Sadutus, kuvakertominen, puheilmaisu, kehitysvammaisuus, oppiminen, opettaminen.

TIIVISTELMÄ

Kielen kehitys jatkuu koko ihmisen elämän ajan. Ihmiselle on ominaista ilmaista itseään, kertoa asioistaan, mielipiteistään ja tunteistaan. Kehitysvammaiselle se ei ole aina helppoa. Se johtuu hänen vammansa erityispiirteistä ja mahdollisista lisävammoista tai siitä, ettei ilmaisulle ole annettu riittävästi aikaa. Kielen kehitys kehitysvammaisella henkilöllä noudattaa yleisesti kielen kehityksen kulkua, mutta rajat kielen kielen oppimisessa tulevat nopeammin vastaan. Kielelliset vaikeudet ilmenevät kehitysvammaisilla kykenemättömyytenä vastaanottaa ja jäsentää ympäristöstä tulevaa informaatiota ja ilmaista itseään sanallisesti.

Tässä kehittämishankkeessa kuvaillaan, miten kehitysvammaisen puheilmaisu muuttui sadutuksen ja kuvakertomisen avulla. Kuvien avulla aktivoitiin kehitysvammaisen opiskelijan ajatusmaailmaa, ja sadutuksen keinoin kirjattiin opiskelijan kertomat asiat ja luettiin ne hänelle. Tällöin opiskelija kuuli toisen ihmisen lukemana tuottamansa tekstin ja voi halutessaan muuttaa kertomustaan tai sanottuja lauseita. Tämä on tapaustutkimus, ja tutkimushenkilöni oli 18-vuotias nuori mies, jolla on fragile x –oireyhtymä. Hän on keskiasteisesti kehitysvammainen.

Tämä on laadullinen tutkimus, joka perustuu havainnointiin, koska sadutustuokiot videoitiin. Havainnoin avulla tarkasteltiin ja kuvailtiin, miten opiskelijan puheilmaisu muuttui tutkimusprosessin aikana. Kehittämishankkeessa arvioitiin myös sitä, minkälainen opetusmenetelmä sadutus ja kuvakertominen on. Tuloksista voi päätellä, että opetusmenetelmänä sadutus ja kuvakertominen on toimiva kehitysvammaisten opetuksessa, koska se on yksilöllinen ja aikaa antava menetelmä. Kehitysvammainen oppii parhaiten toistojen ja struktuurin avulla, mikä on myös puheilmaisun muuttumisen ja kehittymisen kannalta olennainen asia.

Sisälllys

TIIVISTELMÄ

1 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHTIA	4
2 KEHITYSVAMMAISUUS	6
3 KEHITYSVAMMAINEN OPISKELIJANA	9
3.1 Miten kehitysvammaiset oppivat?.....	9
3.2 Kehitysvammaisten opettaminen	10
3.3 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	11
3.4 Ammatillinen erityisopetus	12
4 OPETUSMENETELMIÄ KEHITYSVAMMAISTEN OPETUKSESSA	13
4.1 Sadutus	13
4.2. Kuvat kerronnan tukena oppimisessa.....	17
4.3 Oppimiseen liittyviä käsityksiä	18
5 KEHITYSVAMMAISEN KIELELLISEN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ	21
5.1 Kielellisen kommunikaation haasteet.....	21
5.2 Kehitysvammaisen kielellinen kehitys.....	21
5.3 Kehitysvammaisen puheilmaisun aktivoiminen.....	22
6 KEHITTÄMISHANKKEEN TUTKIMUSTEHTÄVÄT	24
6.1 Tutkimustehtävät	24
7 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN.....	25
7.1 Tapaustutkimus	25
7.2 Aineiston keruu ja analyysi	26
7.3 Tutkimushenkilön kuvaus	28
8 TUTKIELMAN TULOKSET	31
8.1 Miten puheilmaisu ja kertominen muuttuvat sadutuksen ja kuvakertomisen avulla?	31
8.2 Minkälainen opetusmenetelmä sadutus ja kuvakertominen on?	40
8.3 Tulosten tarkastelua.....	44
9 POHDINTA	47
LÄHTEET.....	49
LIITTEET (liite 1)	53

1 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHTIA

Olen työskennellyt muutamia vuosia opettajana ammatillisessa erityisopetuksessa. Olen opettanut ammattiin opiskelevia sekä itsenäisen elämän taitoja harjoittelevia opiskelijoita. Opiskelijani ovat olleet lievästi, keskiasteisesti tai vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisia. Kun aloitin kehitysvammaisten opettajana, havaitsin opiskelijoilla puhumattomuuden ja mielipiteiden ja kertomisen vaikeuden. Olin monesti pohtinut, minkälainen olisi hyvä opetusmenetelmä kehitysvammaisille opiskelijoille. Monilla kehitysvammaisuuden vaikeus on esteenä monipuoliselle keskustelulle tai kertomiselle. Tässä kehittämishankkeessa tarkasteltiin, miten kehitysvammaisen opiskelijan puheilmaisuus muuttuu sadutuksen ja kuvakertomisen intervention avulla. Kehittämishankkeessa tarkasteltiin myös, minkälainen opetusmenetelmä sadutus ja kuvakertominen on. Valitsin sadutuksen menetelmäksi, koska sadutuksen periaatteita on, että opiskelijan ilmaisulle annetaan aikaa ja sitä pyritään vahvistamaan. Tarkoitukseni oli myös kokeilla menetelmää, joka perustuu yksilöllisyyteen ja toistoihin, mikä on kehitysvammaisen opiskelussa olennaista. Sadutuksessa on tärkeää myös vuorovaikutus ja kuunteleminen sekä itsevarmuuden kehittäminen.

Tutkimusaineistoni koostuu videoiduista sadutustuokioista, jotka toteutettiin kaksi tai kolme kertaa viikossa kahden kuukauden ajan. Sadutukseen kuului kuvien näyttäminen, joista pyysin opiskelijaa kertomaan. Kirjoitin oppilaan kertoman tarinan tai lauseet ja luin ne hänelle. Hän voi halutessaan muuttaa kertomustaan. Sadutustuokiot videoitiin, minkä jälkeen analysoin sitä, miten opiskelija oli edistynyt kertomisessaan ja minkälainen sadutus ja kuvakertominen oli opetusmenetelmänä. Tutkimusaineistoa kertyi noin viisi tuntia, ja sen perusteella olen voinut tehdä hyvin tarkkojakin päätelmiä. Raportissa olen pyrkinyt kuvailemaan yksityiskohtaisesti opiskelijan ilmaisua sekä sadutustilanteita ja niissä ilmitulleita asioita. Kehittämishankkeessa käytetyt käsitteet sadutus ja kuvakertominen ovat synonyymejä keskenään.

Tämä kehittämishanke on tapaustutkimus, joka kertoo yhden opiskelijan kertomisen ja puheilmaisun edistymisestä. Tutkija itse osallistui tutkimukseen näyttämällä kuvia ja saduttamalla eli kirjaamalla opiskelijan kertomuksen ja lukemalla sen hänelle. Pedagoginen perusta tässä kehittämishankkeessa on oppiminen, opettaminen, toistojen avulla oppiminen sekä ”valtavirrasta” poikkeavan ja erilaisen oppimismenetelmän kokeileminen. Teoriaosuuden kirjallisuus

koostuu pääasiassa kotimaisesta alan kirjallisuudesta, joka on perusteltua työn laajuus huomioon ottaen.

Opettaminen ja oppiminen-käsitteet tarkoittavat tässä tutkimuksessa kehitysvammaisten opettamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita, kuten millä menetelmillä he oppivat parhaiten ja miten heitä tulisi opettaa. Kehitysvammaisuus ilmenee henkilöllä kehityksen ja henkisen toiminnan häiriintymisenä tai estymisenä. Fyysisessä ja psyykkisessä toiminnassa on puutteita, joka rajoittaa toimintakykyä, oppimista ja kommunikointia. (Kaskinen, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 20). Sadutus on vastavuoroiseen toimintaan tähtäävä menetelmä, jonka avulla voidaan kertoa omista ajatuksista ilman arviointia. Seuraaviin lauseisiin kiteytyy sadutuksen ydinajatus: ”Kerro, satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kun minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli itse haluat. (Karlsson 2005, 10.) Kehitysvammaisen puheilmaisun kehittyminen on monesti lähiympäristön vastuulla ja lähiympäristön tehtävänä on luoda aktiivinen puheympäristö, jotta kommunikointi mahdollistuisi. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 1996, 159.) Kuvakertominen tarkoittaa tässä tutkielmassa kuvien käyttämistä opetuksen tukena ja opittavia asioita selventävänä, monipuolistavana ja kertomista aktivoivana elementtinä.

2 KEHITYSVAMMAISUUS

Kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden tai vamman vuoksi. Kyseessä on siis yksilön kehityksen aikana ilmitulleet vaikeimmat vammaisuuden muodot. Vamma tarkoittaa sellaista fyysistä tai psyykkistä vajavuutta, joka rajoittaa pysyvästi yksilön suorituskkyä. Kysymyksessä ei ole pelkästään tapaturman aiheuttama vamma. Älyllinen kehitysvammaisuus tarkoittaa hermoston kehityshäiriötä, ja näistä tärkeimpiä ovat aivojen kehityshäiriöt. Tähän liittyy älyllisten toimintojen vajavuutta, jota nimitetään älylliseksi kehitysvammaisuudeksi. (Kaski ym. 2001, 20.) Suomessa kehitysvammaisuuden kriteerinä on pidetty alhaista älykkyysosamäärää (alle 70), ikätasoa heikompaa sosiaalista selviytymistä ja näiden molempien ominaisuuksien ilmaantumista ennen 18. ikävuotta. Maailman terveysjärjestön tautiluokituksen ICD-10:n mukaan älyllisesti kehitysvammaisen henkilön henkinen suorituskky on estynyt tai se on puutteellista. (Malm, Matero, Repo & Talvela 2004, 165.) Älyllisesti kehitysvammaisella on vaikeuksia kahdessa tai useammassa adaptiivisten taitojen osa-alueessa kuten kommunikaatiossa, itsestä huolehtimisessa, kotona asumisessa, sosiaalisissa taidoissa, yhteisössä toimimisessa, itsehallinnassa, terveydessä ja turvallisuudessa, toiminnallisessa oppimiskyvyyssä sekä vapaa-ajassa ja työssä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 260.)

Ikosen, Rädyn ja Taipaleen (1982, 105, 109) esittämän näkemyksen mukaan kehitysvammaisuuden määrittelyn lähtökohtana voidaan pitää myös yksilön sopeutumista yhteiskuntaan, jolloin yksilön asema omassa yhteisössään määräytyy hänen roolikäyttäytymisensä perusteella. Lievästi kehitysvammainen henkilö kehittyy sosiaalisilta taidoiltaan lähes normaalille tasolle ja hyötyy ammattiopetuksesta. Hän on hyvin sopeutuvainen, mutta tarvitsee tukea hänelle vieraisissa tilanteissa.

Lievästi älyllisesti kehitysvammainen henkilö selviytyy jokapäiväisistä toiminnoistaan, mutta hänellä saattaa olla vaikeuksia esimerkiksi rahan arvon ymmärtämisessä. Lievästi kehitysvammainen voi selvitä normaalissa luokkaopetuksessa, mutta tarvitsee tukitoimenpiteitä opiskelussaan. Hän pystyy käytännön suorittavaan työhön, mutta tarvitsee opastusta ja valvontaa. (Autio, Palo, Kaski & Manninen 1992, 14.)

Keskiasteisesti älyllisesti kehitysvammainen tarvitsee enemmän tukea kuin lievästi kehitysvammainen, mutta on sosiaalisesti hyvinkin sopeutuvainen. Kouluiässä lapset tarvitsevat koikaista erityisopetusta ja harvoin oppivat lukemaan tai kirjoittamaan. (Autio ym. 1992, 14–15.) He pystyvät saavuttamaan jonkinasteisen riippumattomuuden jokapäiväisissä toiminnoissaan. He saavuttavat myös riittävän kommunikaatiokyvyn ja tarvitsevat jonkin verran tukea elämässään. Keskiasteisesti älyllisesti kehitysvammaiset tarvitsevat aikuisena tukea ja ohjausta työssään, ja asumisessa he tarvitsevat valvontaa. (Kaski ym. 2001, 25.)

Vaikeasti älyllisesti kehitysvammainen on hyvin riippuvainen muista ihmisistä ja tarvitsee toiminnoissaan paljon tukea ja ohjausta. Hän tarvitsee paljon kuntoutusta ja harjoitusta, jotta kykenee kehittymään itsenäistymisessä. Opiskelussa, työssä ja asumisessa hän tarvitsee enemmän tukitoimenpiteitä kuin edellisiin ryhmiin kuuluvat. (Autio ym. 1992, 15.)

Syvästi älyllisesti kehitysvammainen on kokonaan riippuvainen toisista ihmisistä ja on jatkuvan hoivan tarpeessa. Hänellä on vakavia puutteita kommunikaatiossa, liikunnassa ja henkilökohtaisissa toiminnoissa. Opetuksessa tähdätään päivittäisiin elämäntilanteisiin liittyvien asioiden oppimiseen, kuten syömiseen ja pukemiseen sekä liikunnallisten ja kommunikaation liittyvien perusvalmiuksien kehittymiseen. Hän voi tulla omatoimiseksi jossakin päivittäisessä toiminnossa, kuten ruokailussa, ja hän voi oppia yksinkertaisia työtehtäviä. Asumisessa vaikeasti kehitysvammainen tarvitsee ympärivuorokautista valvontaa. (Kaski ym. 2001, 26.) Psykkiset ja psykososiaaliset lisävammat ovat tyypillisempiä lievemmin vammaisille. Kehitysvammaiset ovat hyvin yksilöllisiä, ja heidän elämänsäkuunsa vaikuttaa paljon kasvu- ja elinympäristö. Älyllisen suorituskvyn heikkous on vain yksi vaikkakin olennainen kehitysvammaisuuden osatekijä. (Autio ym. 1992, 15.)

Kehitysvammaisuutta voidaan tarkastella lääketieteellisen mallin lisäksi myös sosiaalisena mallina. Määriteltäessä vammaisuutta vammaiset on alettu nähdä osana ympäristöä ja yhteisöä tasa-arvoisina kansalaisina, joiden oikeuksia säädellään lailla ja asetuksilla. Vammaisuuteen liittyvissä asioissa painottuvat sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset toimenpiteet.

Ympäristölliset näkökulmat tarkoittavat liikuntaesteettömyyttä ympäristössä, palvelujen saantia sekä yhteisössä vaikuttavien ihmisten myönteisiä asenteita vammaisia kohtaan. Kun vam-

maisuutta tarkastellaan yhteisöllisestä näkökulmasta, vammaisuus nähdään enemmän erilaisuutena kuin poikkeavuutena. Vammaisuutta tarkastellaan myös yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen pohjalta, ja vammaisten henkilöiden yhteisöön liittyminen on yhteiskunnan ja yhteisön vastuulla. (Ladonlahti 2000, 20–21.)

Erään käsityksen mukaan kehitysvammaisten ainoa todellinen vamma liittyy ymmärtämiseen ja muut lisävaikeudet johtuvat ympäristöstä. Kehitysvammaisen todellisuuskäsitys on yksinkertaisempi ja konkreettisempi kuin ei-vammaisen, ja hän tarvitsee apua selviytyäkseen niistä asioista, joita hän ei ymmärrä. Vaihtelevat kokemukset ovat kehitysvammaisilla merkittäviä älykkyyden kehittämisessä. Kehitysvammaisen todellisuuskäsitys rakentuu aistikokemusten välityksellä. (Sipilä 2001, 34–35.)

3 KEHITYSVAMMAINEN OPISKELIJANA

Kehitysvammainen nuori tai aikuinen voi opiskella ammattiin ammatillisessa erityisopetuksessa ja saada kykyjään vastaavaa opetusta. Hän voi harjoitella myös itsenäisen elämän taitoja ja selviytymistä jokapäiväisestä elämästä.

3.1 Miten kehitysvammaiset oppivat?

Kehitysvammaisilla on rajoituksia toimintakyvyssään, mikä johtuu keskimääräistä heikommasta älyllisestä kapasiteetista. Kehitysvammaisten opettamisen perustaksi ja suunnitelman tekemiseksi tarvitaan selvitys siitä, mikä kehitysprosessi on jäänyt kesken ja mikä on kehittynyt. Tutkimuksissa on havaittu, että kehitysvammaiset käyttävät tavanomaisesta poikkeavia strategioita oppimisessa, erityisesti tiedon siirto- ja prosessointivaiheessa. Keskushermoston toiminta on myös hitaampaa kuin ei-vammaisilla, ja he valikoivat vähemmän informaatiota, johon keskittävät toimintansa. Kehitysvammaisilla on puutteita lyhytkestoisessa muistissa. Oppimiseen vaikuttavat myös psyykkisen kehitysvammaisuuden aste ja mahdolliset lisävammat. Kehitysvammaiset opiskelijat joutuvat kamppailemaan opiskellessaan jatkuvasti, koska heillä on rajallinen taito käsitellä ja varastoida tietoa. Tämän takia on tärkeätä, että opetus-suunnitelmaa tehtäessä otetaan huomioon opiskelijan todellinen kehitystaso. (Ikonen 1999, 85–86.)

Kehitysvammaiset oppivat, kun opetus on monikanavaista ja strukturoitua. Olennaisia asioita oppimisessa ovat myös kokemalla oppiminen ja kokonaisopetuksen soveltaminen. Kokonaisopetuksessa eri oppisisällöt liittyvät toisiinsa ja eri oppisisältöjä voidaan oppia yhtäaikaaisesti, esimerkiksi mittaamisen opetteleminen kotitaloudessa ja matematiikassa. Uusien taitojen oppiminen mahdollistuu parhaiten luonnollisessa ympäristössä. (Sipilä 2001, 101.)

Kehitysvammaiset oppivat hitaammin ja muistavat vähemmän kuin ei-vammaiset, ja heillä on usein vaikeuksia eri oppimisen osa-alueilla, kuten tarkkaavaisuuden ja muistin alueilla. Heillä on vaikeuksia keskittymisessä, vireystilan ylläpitämisessä sekä tiedon prosessoinnissa. Heillä on myös puutteita ja häiriöitä havaintokyvyssä. He ottavat vastaan ympäristöstä tulevia ärsyk-

keitä vaihtelevasti joko liian vähän tai liian paljon. (Ikonen & Höylä 1999, 212–213.)

Kehitysvammaisten oppimiseen vaikuttavat myös emotionaalinen kypsyttömyys, tunteiden aito ja välitön ilmaiseminen sekä sosiaalisen kehityksen viivästyneisyys ja puutteellisuus. Kehitysvammaiset voivat kuitenkin suotuisassa kasvu- ja oppimisympäristössä kehittyä tasapainoisiksi ja sosiaalisiksi yksilöiksi. Oppimisessa heille voi tulla ongelmia, koska heidän sosiaalinen ja emotionaalinen kehityksensä on yleensä jonkin verran häiriintynyt. Kehitysvammaisilla on ongelmia kontaktin ottamisessa ja ylläpitämisessä, mikä ilmenee yhteistyökyvyttömyytenä ja riippuvuutena. Kehitysvammaisten käytös voi olla toisinaan myös joustamatonta, ja heillä voi olla epärealistinen käsitys omista kyvyistään. Nämä aiheuttavat usein turhautuneisuutta, aggressiivisuutta, ahdistuneisuutta ja vetäytymistä. Tärkeätä kehitysvammaisten oppimisessa on, että heidät hyväksytään tasa-arvoisiksi yhteisön jäseniksi. Opetuksen tavoitteiden täytyy olla myös realistisia, ja opetuksessa täytyisi pyrkiä luomaan mahdollisimman johdonmukainen ja strukturoitu ohjelma, jotta tavoitteet saavutettaisiin. (Ikonen ym. 1982, 116–117.)

3.2 Kehitysvammaisten opettaminen

Kuten yleisopetuksessa, myös kehitysvammaisten opettamisessa tähdätään itseohjautuvuuteen sekä kokonaisvaltaiseen elämänhallintaan. Myös kehitysvammaisten opettamisessa tavoitteena on, että opiskelija etsii ja soveltaa tietoa omista lähtökohdistaan. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 335–336.)

Kehitysvammaisten opettamisessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä kuten kohdennettua opetusta, mallien käyttämistä, aktiivista harjoittelua, palautetta, vahvistamista ja suunniteltua yleistamisopetusta. Mallien avulla voidaan opettaa uusia taitoja sekä vaikuttaa käyttäytymisen oppimiseen. Opettamiseen otetaan aiheeksi jokin yksittäinen taito, joka on hajotettu pieniin osiin ja osa kerrallaan opitaan uusi taito. Erittäin tärkeätä on saada palautetta oppimisesta, mikä on myös positiivista vahvistamista. Visuaalinen opetus ja vahvistaminen toimivat parhaiten, kun ne yhdistetään aktiiviseen harjoitteluun. Kehitysvammaiset tarvitsevat tavallista enemmän harjoitusta ja toistoja oppiakseen. (Ikonen 1999, 387–389.)

Opettamisessa on myös otettava huomioon, että opetettavat asiat ovat opiskelijan kannalta tärkeitä ja vastaavat opiskelijan kyky- ja taitotasoa. Opiskelussa täytyy edetä sopivin pienin askelin ja opiskeltavia asioita täytyy toistaa ja kerrata. Opettamisessa olisi hyödyllistä, että se tapahtuisi eri aistikanavien kautta, jolloin oppiminen olisi kokonaisvaltaisempaa. Opettamisen täytyy olla konkreettista, ja opettajan täytyy löytää oikeanlaiset vahvistajat ja motivoinnin keinot, jotta into opiskeluun säilyy. (Ikonen 1999, 285.)

3.3 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Kehitysvammaisille opiskelijoille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks). Tämän avulla voidaan puuttua ajoissa oppimisvaikeuksiin ja tehdä oppimiselle oma suunnitelmansa. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määritellään opiskelijan tieto- ja taitotaso ja asetetaan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet. Suunnitelmassa mainitaan myös opiskelijan käyttämistä tukipalveluista. Opiskelijan edistymistä seurataan ja edistyminen kirjataan opetussuunnitelmaan. Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan kirjataan opetussuunnitelman asiat oppisisällöittäin, ja siihen voi kirjata myös erityisiä kasvun tavoitteita. Olennaisinta kehitysvammaisten hojksissa on, että oppimisen tavoitteet ovat realistisia sekä tärkeitä ja käytännöllisiä kehitysvammaisen opiskelijan elämän kannalta. (Ikonen 1999, 186–187.)

Myös valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen lähtökohtana on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka on toteutuessaan opiskelijan tarpeista lähtevä. Opetuksen ja ohjauksen laajuus ja sisältö suunnitellaan yksilöllisesti, käytännöllisesti ja joustavasti ottaen huomioon opiskelijan nykytilanne ja kehitysmahdollisuudet. Jatko-opinnot ja työhön sijoittuminen on määritelty keskeiseksi asiaksi hojksien laadinnassa. Lain mukaan koulutuksen toteutuksen ja työhön siirtymisen täytyy perustua yhteistyöhön opiskelijan, tämän lähiyhteisön, koulutuksen järjestäjän, sosiaaliviranomaisten ja työnantajan välillä. Oppisisältöjen ja oppimisen tavoitteiden lisäksi hojksiin täytyy kirjata kuvaus opiskelijan nykyisestä suoritustasosta, opetuksen ja ohjauksen toteutusmenetelmät ja vastuut, tuki- ja asiantuntijapalvelut, opiskelijan arvioinnin perusteet, työkokeilun toteuttamistapa, oppilashuolto- ja asuntolapalvelut, seurannan järjestäminen ja siitä vastaavat palvelut.

Suunnitelma täytyy laatia yhdessä opiskelijan, huoltajan ja opettajan kanssa. (Opetushallitus 2000, 23–24.)

3.4 Ammatillinen erityisopetus

Ammatillisessa erityisopetuksessa noudatetaan samoja arvoja kuin ammatillisessa peruskoulutuksessa. Yhteisiä arvoja ovat demokratia ja tasa-arvo, kodin ja perheen arvostus, vastuu lähimmäisestä, työn kunnioittaminen, suvaitsevuus, kansallinen kulttuuriperintö ja kansainvälisyys. Arvojen pitää tulla ilmi oppilaitoksen jokapäiväisessä toiminnassa. Arvojen pohtiminen, selkiyttäminen ja toteuttaminen on jokaisen oppilaitoksen tehtävä. Ammatillinen erityisopetuksen tehtävänä on edistää kuntoutuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa. Koulutuksen tarkoituksena on, että erityistä tukea tarvitsevat nuoret ja aikuiset voivat kouluttautua ammattiin ja päästä työelämään. Ammatillinen erityisopetus on tarkoitettu nuorille ja aikuisille, jotka tarvitsevat erityisiä opetusjärjestelyjä tai opiskeluhuoltopalveluja selvittääkseen opinnoistaan. Erityistä tukea tarvitsevien nuorten ja aikuisten, joiden lähtökohdat ovat heikot sosiaalisten olosuhteiden, persoonallisten ominaisuuksien, sairauden tai vamman aiheuttaman haitan vuoksi, on todettu hyötyvän ammatillisen erityisopetuksen antamista tiedoista ja taidoista. (Malm ym. 2004, 108–109).

Valmentavassa ja kuntouttavassa opetus ja ohjaus-ryhmissä opetusta annetaan vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymän tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Koulutus antaa valmiuksia ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen, työhön sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan. (Opetushallitus 2000, 7-8.)

4 OPETUSMENETELMIÄ KEHITYSVAMMAISTEN OPETUKSESSA

4.1 Sadutus

Sadutusmenetelmä on kehitetty Suomessa, ja sen on kehittänyt Monika Riihelä. Sadutukseen liittyy kertomisen lisäksi kolme vaihetta, jotka ovat kirjoittaminen, lukeminen ja kertojan toivot korjaukset. Sadutus on arkipuhetta, jossa keskustelun kulkua ei etukäteen ennakoida. Kertomusta ei myöskään arvioida. Sadutus voi parhaimmillaan pysäyttää kiireen ja auttaa keskittymään olennaiseen, eli sanojen välissä oleviin hiljaisen puheen viesteihin. Sadutusmenetelmän voiman katsotaan olevan myös siinä, että saduttaja ja sadutettava ovat samalla aaltopituudella, ja sadutustuokioiden aikana jokaisella on puheenvuoro. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus. Stakes. Luettu 2.12.06.)

”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kun minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli itse haluat.”

Sadutus on vastavuoroiseen toimintaan tähtäävä menetelmä, jonka avulla voidaan kertoa omista ajatuksista ilman arviointia. Kertomuksen kirjaaja on aktiivinen kuuntelija, jonka tehtävä on myös innostaa sadutukseen. Sadutuksen avulla voidaan saada lapset ja nuoret mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen kirjoittamalla heidän tarinoitansa muistiin ja tulkitsemalla niitä. Sadutus on vastavuoroinen menetelmä, jonka avulla voidaan kuunnella ja oppia ottamaan huomioon kunkin oma osaaminen. Sadutuksessa otetaan vakavasti huomioon kertojan ajatukset ja pyritään tekemään asioita yhdessä. (Karlsson 2005, 10–11.)

Sadutussanastoa:

Sadutus, saduttaminen tai sadutusmenetelmä on ruotsiksi sagotering ja englanniksi storycrafting. Sadutus eroaa ”sadun kerronnasta”, storytellingistä ja muista narratiivisista menetelmistä. Se on osallistuvaa toimintaa, joissa molemmat osapuolet sadutettava ja saduttaja toimivat yhteistyössä, toinen kirjaajana ja toinen kertojana. Sadutus on yhteistyötä ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa molemmilla on osallistuva rooli.

Sadutettava eli kertomuksen kertoja on lapsi, nuori, aikuinen tai vanhus. Sadutuksessa ei ole ikärajaa, ja sitä voidaan käyttää kouluissa eri asteilla, kirjastossa, museossa, puheterapiassa,

erityisopetuksessa, terveydenhuollossa ja lähes kaikissa paikoissa, missä on ihmisten välistä sosiaalista toimintaa.

Saduttaja on kirjaaja sekä aktiivinen kuuntelija ja sadutuksen innostaja.

Saduttaja on aidosti kiinnostunut siitä, mitä kertoja haluaa kertoa, sekä hänen ajatuksistaan ja näkökulmistaan. Sadutus on dialogi, joka muuttaa sisäisen puheen sekä hiljaisen tiedon näkyväksi. Sadutuksessa ei pyritä tiettyyn, saduttajan määrittelemään lopputulokseen.

Jokaisella on iästään riippumatta tekijänoikeus satuun, eli kertoja päättää, kenelle satu luetaan, missä säilytetään tai julkaistaan. Perusajatus sadutuksessa on, että tarina kirjataan sana sanalta avoimesti ilman annettua aihetta, arviointia tai tulkintaa. Saduttaja lukee aina kertomuksen sadutettavalle, joka saa halutessaan muuttaa sitä. Aihe sadutus on saduttamista yhdessä sovittuna aiheesta. Kertoja tekee aloitteen siitä, mistä hän haluaa kertoa. Kirjaaja voi johdatella aiheeseen esimerkiksi kysymällä, voisiko tarina liittyä johonkin tuttuun tapahtumaan. Hän innostaa ja vie eteenpäin sadutustilannetta, kuuntelee kertomuksen kertojaa ja ottaa aktiivisesti vastaan tämän ajatuksia. Sadutuksen ideana on kuitenkin antaa lapselle puheenvuoro ja tilaa hänen ajatuksilleen ja aloitteilleen sekä ymmärtää häntä. Tarkoituksena on toimia yhdessä sadutettavan kanssa. (Karlsson 2005, 12–13, 127.)

Lapsia voi saduttaa kahden kesken tai pienryhmissä. Saduttaminen ei vaadi erityisiä välineitä, joten sitä voi tehdä missä vain. Yksin kertominen ja ryhmässä kertominen eroavat toisistaan. Tämän takia monet käyttävät molempia sadutusmuotoja. Kahden kesken saduttaminen voi olla hyvä sellaisille lapsille tai nuorille, jotka aluksi jännittävät kertomista. Ryhmässä yhdessä kerrottua satu kehittää ryhmätyötaitoja ja luo yhteenkuuluvuutta, jossa jokaisella on oma kertojan roolinsa. (Karlsson 2005, 53, 63–64, 69–70.)

Kun kirjaaja lukee kertojalle sadun, kertojalle konkretisoituu, miten kirjaimet muuttuvat puheeksi, jonka hän vähän aikaisemmin tuotti. Kirjaaja voi tehdä huomioita ja kysymyksiä omaan kansioonsa esimerkiksi seuraavista asioista:

- Minkälaisia kertomuksia syntyy ja minkälaisissa yhteyksissä?
- Minkälaisia ajatuksia ja kiinnostuksen kohteita kertomuksen kertojalla on?
- Miten tarinat muuttuvat?

- Liittyvätkö sadut jotenkin toisiinsa?
- Miten kertojan ilmaisu ja kieli muuttuvat?
- Miten kertoja rohkaistuu sadutusprosessin aikana?

Kirjaamalla edellä mainittuja asioita ohjaaja voi suunnitella ryhmän toimintaa ja tutustua paremmin ryhmäänsä ja oppia tietämään, mikä on lapsille tärkeää. Sadutusmenetelmän avulla voidaan rohkaista lapsia ilmaisemaan itseään myös muissakin tilanteissa. (Karlsson 2005, 50, 62–63.)

Karlssonin (2000, 46) näkemyksen mukaan sadutuksessa ilmenee kasvatus- ja oppimisnäkemys, jossa korostuu oppijan osuus oppimistapahtumassa. Opiskelija on oppimistapahtumassa subjekti, joka konstruoi maailmaansa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Pragmaattisen ja konstruktivisen käsityksen mukaisesti yhteisö ja muut ihmiset ovat tärkeitä asioita oppimisessa. Opiskelija voi olla esimerkiksi oppimistilanteessa subjekti silloin, kun hän osallistuu aktiivisesti yhteisön toimintaan.

Sadutusmenetelmällä voi myös dokumentoida lasten käyttäytymistä seuraamalla heidän leikkejään sekä toimintaansa. Sadutusta käytetään, kun halutaan tietoa lasten käyttäytymisestä. Sadutuksella voidaan haluta poistaa jokin lapsella oleva ongelma, esimerkiksi puheen tuottamiseen liittyvä ongelma. Aikuinen määrittelee ongelman, jos lapsen käytöstä halutaan muuttaa joksikin sellaiseksi, mitä se ei vielä ole. Tätä lähestymistapaa käytetään erityisopetuksessa ja terapiassa. Sitä sanotaan ”sairaanhoidolliseksi pedagogiikaksi”. Myös terapeutit käyttävät sadutusta yhtenä työmuotonaan. Sadutusta voidaan käyttää myös, kun kirjataan johtopäätöksiä ja tulkintoja lasten käyttäytymisestä tai lapsiin liittyvistä tapahtumista. Kirjatut asiat ovat aikuisten tulkintoja joistakin tapahtumista, eikä niissä kerrota, mistä johtopäätökset ovat syntyneet. Kirjaaminen on luontevaa, koska kirjoitetuista tapahtumista jäävät parhaiten mieleen kirjaajan omat tuntemukset. Lasten tekemisiä voidaan myös dokumentoida kertomalla, mitä tapahtui. Tämä tapa edellyttää, että asiat kirjataan heti tapahtuman jälkeen, koska lasten lausahdukset voivat muuttua aikuisen mielessä erilaiseen muotoon. Tässä menetelmässä vaaditaan tapahtumien yksityiskohtaista kuvausta. (Karlsson 2005, 90–92.)

Dokumentoimalla lasten kertomuksia halutaan kehittää lasta, poistaa joitakin puutteita hänen käyttäytymisessään tai muuttaa häntä jotenkin. Dokumentoimalla lasten kertomuksia voidaan saada näkyväksi, mitä lapsi on tehnyt tai ajatellut. Kertomuksen dokumentointia voidaan tehdä myös lapselta salaa, jos halutaan pohtia joitakin lapsen heikkouksia tai puutteita. Silloin dokumentointi on lapsen arvioinnin väline. Aikuinen voi myös dokumentoida lapsen kertomuksia siksi, että hän haluaa itse oppia ja kehittää työtään. (Karlsson 2005, 93–94.)

Sadutuksen avulla pyritään vahvistamaan lapsen itsetuntoa. Kun lapsi saa kertoa tarinoita, se vahvistaa hänen itseilmaisuaan ja hän saa myös aikuisen jakamattoman huomion sadutustilanteessa. Sadutus on koettu toimivaksi monenlaisessa erityisopetuksessa. Dysfaattiset lapset ovat esimerkiksi parantaneet ilmaisuaan sadutuksen avulla. (Karlsson 2005, 133, 203–205.)

Turakan (2002, 36) tutkimuksen mukaan sadutuksen teoreettisista lähtökohdista on löydettävissä useita yhtymäkohtia erityiskasvatuksen ihmiskäsitykseen. Selvemmin samanlainen käsitys on havaittavissa tarkasteltaessa oppijan roolia. Erityiskasvatuksessa opiskelija nähdään subjektina, toimijana, joka pystyy tekemään omia valintojaan ja olemaan mukana oman elämänsä suunnittelussa. Sadatuksessa painotetaan yhteisön merkitystä oppimisessa kuten erityiskasvatuksessakin.

Riihelä on väitöskirjassaan (1996) tarkastellut saduttamista lapsille annettavan puheenvuoron ja lasten kuuntelemisen näkökulmasta. Hän on tutkinut aikuisten ja lasten keskusteluja eri instituutioissa ja havainnut, että ammatti-ihmisten voi olla vaikeaa antaa lapselle tilaisuutta tulla aidosti kuulluksi. Tutkimuksessa on kartoitettu yhteistyön esteitä ja siinä on pyritty auttamaan sen oivaltamisessa, että lapsen ja aikuisen tasapuolinen osallistuminen luo yhteisöllisyyttä ja iloa.

Kun käytetään sadutusmenetelmää, lasten ja aikuisten keskustelut voivat olla tasavertoisempia. Sadutuksen avulla voidaan myös saada selville lasten tapa tuottaa tietoa. Sadutusmenetelmän avulla lapset voivat opiskellessaan uusia asioita käsitellä oppimaansa omalla tavallaan. Lasten ajatukset ja kysymykset tulevat näkyviksi ja sadutus voi lujittaa myös yhteenkuuluvuutta. (Riihelä 2002, 41–42.)

4.2 Kuvat kerronnan tukena oppimisessa

Kehitysvammaiset tarvitsevat hahmotus- ja käsityskykynsä tueksi selkokielistä oppimateriaalia. Kun kehitysvammaisille tehdään tai hankitaan oppimateriaalia, täytyy ottaa huomioon käyttäjän ikä, hahmotus- ja ymmärtämiskyky. Materiaalin käytön tavoitteiden, eli sen mitä opiskelijan halutaan oppivan materiaalin avulla, täytyy olla selvillä. Oppimateriaalin täytyy olla myös motivoivaa ja liittyä opiskelijan ajatus- ja kokemusmaailmaan. Oppimateriaalin on oltava selkeää, ja mitä vaikeampi asia, sitä selkeämpi opiskeltavan asian muodon on oltava. Kuvien käyttäminen opiskelussa tukee asian oppimista ja helpottaa ymmärtämistä. Kuvien käyttämisen opetuksessa on yleensä todettu laajentavan opiskelijan käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Kuvat myös täydentävät puhetta tai tekstiä. Kuvan tehtävänä oppimisessa on ohjata ja rikastuttaa havaintoja. Kuvilla voidaan myös organisoida ja helpottaa kertomista. Kuvat puhuttelevat myös ihmisen sisempää todellisuutta, henkilökohtaisia muistoja ja kokemuksia, joita ei voi mahdollisesti kertoa sanoin. Kuvilla voidaan selventää vaikeita sanoja tai käsitteitä. (Fadjukoff 1999, 426–427.)

Vuorisen (1997, 152) näkemyksen mukaan opettajan on usein opetettava opiskelijaa kuvan tulkinnassa, koska kuva ei ole niin yksiselitteinen kun ajattelemme. Kuvan tulkinnan opettaminen kyselemisen avulla on hyvä keino, ja havaintojen tulkinta on merkittävämpi osa oppimisprosessia kuin tiedon omaksuminen.

Kun kehitysvammaiset katsovat kuvia, katselu ja tulkinta voivat olla epäsystemaattista ja keuhittymätöntä. He voivat kiinnittää huomion epäoleellisiin seikkoihin, eivätkä tutki kuvaa kokonaan. Kuvaa tulkittaessa edetään oivalluksesta kuvan tunnistukseen ja lopulta kuvan ymmärtämiseen. Kuvien lukemista ja katselemista voi myös opettaa. Ensin nimetään kuvan esittämiä asioita tai esineitä. Sitten voidaan tutkia kuvan eri osien välisiä suhteita, eli sitä mitä on takana, vieressä tai alla. Kuvassa olevia asioita tai esineitä voidaan myös vertailla ja luokitella. Kuvista voidaan havaita ja tarkastella myös syy–seuraussuhteita tai keskinäisiä riippuvuussuhteita. Se, miten kehitysvammainen tulkitsee kuvaa, riippuu hänen omista kokemuksistaan ja kypsyystään. (Fadjukoff 1999, 427–428.)

Kuva on selkeä viestintäväline, ja sen tarkoituksena on laajentaa katsojan käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Oppimisessa kuva rikastuttaa katsojan havainnointia ja ohjaa sitä. Kuvilla voidaan välittää tietoa ympäristöstä, esineistä, työkaluista tai tilanteista sekä konkretisoida tekstin osia. (Juvonen & Fadjukoff 1995, 51.)

Kuvilla voidaan aktivoida opiskelijan puhe- ja käsitysmaailmaa ja saada aikaan keskustelua halutusta aiheesta. Kuvan on oltava selkeä ja muodoltaan yksiselitteinen. Tietokuva välittää faktatietoa visuaalisin keinoin, ja sen avulla voidaan selventää käsitteitä. Tietokuvassa täytyy olla selkeät ja yksinkertaiset muodot, kirkkaat ja puhtaat värit, ja värikontrastien käyttäminen on suotavaa. Kuvan on myös erotuttava taustastaan, eikä siinä saa olla liian paljon yksityiskohtia, ettei kuvan informaatio peity yksityiskohtien alle. Tietokuvassa määritellään olennainen asia ja sen on tultava kuvasta ilmi. Kuva ei saa luoda vääriä mielikuvia, joten siinä ei saa olla liikaa symbolisuutta. Elämyskuva aktivoi muistoja, unelmia ja tiedostamattomia kokemuksia. Sen tarkoituksena on visuaalisten elementtien välittäminen, tunteiden avaaminen ja elämyksien tuottaminen. Elämyskuva aktivoi mielikuvitusta eikä sen tarvitse olla tavanomainen, selkeä eikä yksinkertainen. Kuvan täytyy olla visuaalisesti houkutteleva ja värien täytyy olla täyteläisiä sekä eri sävyisiä. (Juvonen & Fadjukoff 1995, 52–53.)

4.3 Oppimiseen liittyviä käsityksiä

Turakan (2002, 37–38) tutkimuksen mukaan erityiskasvatuksessa toteutetaan harvoin vain yhtä oppimisteoriaa. Oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista, tarpeista ja opetuksen sisällöstä riippuu, mitä oppimisenäkemystä toteutetaan. Oppimisen on oltava kokonaisvaltaista, ja parhaiten oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Parhaimmillaan oppiminen on vuorovaikutusta, jossa yhdistyvät yhden tai useamman henkilön toiminnasta saadut kokemukset, ja ne kokemukset, joita kukin tuo oppimisprosessiin mukanaan. Ohjaajan täytyy järjestää ja valita ympäristön ärsykeitä niin, että opiskelija päätyy ohjattuun oppimiskokemukseen. Kaikki erityisoppilaat eivät esimerkiksi kykene kertomaan tarinaa sadutustilanteessa perinteisesti sadutuksen menetelmällä. Sadutuksesta muodostuu ohjattu oppimiskokemus, kun opettaja järjestää tuokion niin, että jokainen pystyy omalla tavallaan ilmaisemaan itseänsä ja kertomaan tarinan.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on konteksti- ja tilannesidonnaista. Opiskelija valikoi ja tulkitsee opiskeltavaa asiaa suhteessa aikaisemmin oppimiinsa asioihin sekä odotuksiinsa. Opiskeltavien asioiden ymmärtäminen ja oma ajattelu on opiskelussa tärkeitä. Opettajan tehtävä on luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät kysymyksiä sekä harjaannuttavat opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksia. Oppimisen kannalta on olennaista, että opiskeluympäristössä heräävät sellaiset kysymykset, joihin haetaan vastausta opettajan ohjauksessa opiskelijan oman kokeilun, ymmärtämisen ja ajattelun varassa. (Rauste–von Wright 1997, 19–20.)

Erityisopetuksessa yksilöllisesti eriyttäminen on ollut opetuksen lähtökohtia, ja opiskelijan henkilökohtainen ohjaus on keskeinen menetelmä. Opiskelijoilla on eroja suorituskävyssä ja suoriutumisessa. Oppimisen ohjaus tarkoittaa opiskelijan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta sekä ohjaamista prosessina. Oppimisessa vastavuoroisuus merkitsee suotuisan oppimisilmapiirin luomista ja ylläpitämistä. Ohjauksen vastavuoroisuus on dialogi opiskelijan ja ohjaajan välillä. Dialogin avulla luodaan tilanne, jossa osapuolet ymmärtävät toisiaan. Kun ohjaus on prosessi, siinä korostuvat toiminnan suunnitelmallisuus, koulutustarpeet, tavoitteet, sisällöt, yksilön valmiudet ja ohjausmenetelmät. Näistä muodostetaan kokonaisuus, jossa otetaan huomioon käytettävissä olevat voimavarat ja aika. (Ahvenainen ym. 2001, 228–229.)

Kaikenlaisessa opettamisessa voidaan käyttää opetuskeskustelua. Siinä korostuvat opettajan kysymysten esittäminen sekä keskusteleminen opiskelijoiden kanssa opiskeltavasta asiasta. Keskustelelevassa luokkaopetuksessa eli opetuskeskustelussa opiskelijat ovat aktiivisesti mukana opetuksessa. Parhaimmillaan opetuskeskustelussa voi syntyä hyvä vuorovaikutus, ja opettajan tehtävä on tehdä aktivoivia, uteliaisuutta ja mielenkiintoa herättäviä kysymyksiä, jotka ohjaavat ajatuksia tiettyyn suuntaan. Oppimista ohjaavien kysymysten täytyy olla sopivia ottaen huomioon opiskelijan kehitystaso. Esitettävät kysymykset voivat olla suljettuja tai avoimia kysymyksiä. Suljettuihin kysymyksiin voi vastata kielteisesti tai myöntävästi tai vastaaja voi valita annetuista vaihtoehdoista. Kun esitetään avoimia kysymyksiä, vastauksia ei ennakoida etukäteen. Oppimistilanteissa ei riitä, että opettaja tekee opiskelijoille hyviä kysymyksiä. Hänen täytyy osata myös kuunnella ja olla tarjoamatta valmiita vastausvaihtoehtoja opiskelijoille. (Vuorinen 1997, 81–89.)

Kerolan (2001, 14–16) näkemyksen mukaan strukturoitu opetus on rakenteiltaan selkeästi suunniteltua opetusta. Opetuksessa täytyy ottaa huomioon opiskelijan kommunikointitapa, eli miten opiskelija kommunikoi ja miten hän ymmärtää asioita. Opetusta toteutettaessa on suunniteltava, missä oppimistilanne järjestetään ja milloin oppimistilanne alkaa ja milloin päättyy. Opiskelijan oppimisvalmiudet, oppimistapa sekä hänen oppimistavoitteensa täytyy ottaa myös huomioon oppimistilanteessa. Strukturoidussa opetuksessa otetaan huomioon myös se, miten opiskelijaa arvioidaan sekä opiskelijan itsearviointi. Emotionaalinen oppimisilmapiiri on myös tärkeä asia oppimisessa, eli se miten ylläpidetään hyvää oppimisilmapiiriä ja innostuneisuutta opiskeluun.

Sadutus on myös hyvin konstruktivistista, koska se perustuu opiskelijan omaan ajatteluun, ja opiskelija voi kertoessaan ottaa huomioon omat aikaisemmat kokemuksensa ja myös oppimansa asiat. Erityisopetuksen lähtökohtia on yksilöllisyys ja henkilökohtainen ohjaus. Sadutustilanteessa saduttaja ja sadutettava ovat kahdestaan, ja saduttaja voi ohjata sadutettavaa henkilökohtaisesti kertomisessa ja näin viedä tilannetta eteenpäin. Sadutus on vastavuoroista toimintaa, ja vastavuoroisuus ja hyvän oppimisilmapiirin luominen kuuluvat myös erityisopetuksen periaatteisiin. Sadutus on dialogi saduttajan ja sadutettavan välillä, jonka avulla voidaan luoda ymmärtävä ja hyvään vuorovaikutukseen perustuva oppimistilanne. Sadutuksessa voi olla myös opetuskeskustelun piirteitä, jolloin sadutustilannetta voi ohjata motivoivin kysymyksin.

5 KEHITYSVAMMAISEN KIELELLISEN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ

Tehokkaalla ja yksilöllisesti valitulla opetusmenetelmällä kehitysvammaista voidaan auttaa ilmaisemaan itseään ymmärrettävästi ja mahdollisimman monipuolisesti. Monesti visuaalisuus, motivoiminen ja rauhallinen tilanne auttavat puheilmaisua. Tärkeintä on, että jokaiselle löytyy sopiva tapa kommunikointiin ja itseilmaisuuksiin.

5.1 Kielellisen kommunikaation haasteet

Kielellisen kommunikaation vaikeudet voivat ilmetä vaikeutena kuulla, ymmärtää tai tuottaa puhetta. Kommunikaatiohäiriöt luokitellaan puheenhäiriöihin, kielellisiin häiriöihin ja kuulon häiriöihin. Puheenhäiriöissä on vaikeuksia puheäänien tuottamisessa, artikuloinnissa ja puheen sujuvuudessa. Kielellisissä häiriöissä puhutussa tai kirjoitetussa symbolijärjestelmän ymmärtämisessä on ymmärtämisen, tuoton ja kehityksen häiriöitä. Kuulon häiriöissä on vaikeuksia auditiivisessa tarkkuudessa, toiminnassa ja prosessoinnissa. Kielelliset häiriöt ovat käsitteenä laaja, ja ne tarkoittavat vaikeuksia ymmärtää puheen, kirjoituksen tai muun symbolijärjestelmän avulla välitettyä informaatiota. Tällaisia kielellisiä häiriöitä on muun muassa cp-vammaisilla ja kehitysvammaisilla. Kielen ymmärtäminen ja tuottaminen on tärkeää, kun työtetään tunteita, arvoja asenteita. Kieli on tärkeä väline vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Kielen kehitys on yhteydessä ihmisen motoriseen ja sosiaalisemotionaaliseen kokonaiskehitykseen. (Ahvenainen ym. 2001, 66–67.)

5.2 Kehitysvammaisen kielellinen kehitys

Kielelliset valmiudet ovat kehitysvammaiselle tärkeä asia sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi ja oman tahdon ja mielipiteen ilmaisemisen mahdollistamiseksi. Kielen kehitys on elinikäinen prosessi. Kehitysvammaisen kielellinen kehitys noudattaa normaalin kielen kehityksen piirteitä, mutta se on usein hitaampaa ja kehityksen rajat tulevat helpommin ja nopeammin vastaan. Tämä johtuu lisävammoista ja erityisvaikeuksista, joihin on lähes mahdotonta vaikuttaa. Lähes kaikilla kehitysvammaisilla on kielellinen vaikeus, joten kehitysvammaisuuden voidaan sanoa olevan myös kommunikointi- ja kielivammaisuutta. Tämä tulee esille siten,

että kehitysvammainen ei kykene vastaanottamaan ja jäsentämään ympäristöstä tulevaa informaatiota. (Ahvenainen & Holopainen 2000, 18–19.)

Kielelliset taidot ovat monesti kehitysvammaisten heikoimmin kehittyneitä osa-alueita. Kun arvioidaan kehitysvammaisen kielellistä kehitystä, on otettava huomioon kokonaisvaltaisesti kielellinen kehitys suhteessa muuhun kehitykseen, kuten sosiaaliseen, motoriseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Kielellistä kehitystä arvioitaessa on otettava huomioon arvioitavan ikä, kehitystaso, kyvyt ja persoonalliset piirteet, sosiaalinen ympäristö sekä ympäristön käsitykset kommunikoinnista ja sen tärkeydestä. Keskiasteisesti kehitysvammainen on yleensä hyvin orientoitunut tutussa ympäristössä ja ymmärtää jokapäiväisissä tilanteissa puhetta hyvin. Hän ilmaisee itseään yleensä puheen avulla, vaikkakin puheilmaisu on usein puutteellista. Hänen on vaikea ymmärtää käsitteitä, ja menneiden ja tulevien asioiden ymmärtäminen ja käsitteleminen on usein hankalaa. Keskiasteisesti kehitysvammainen käyttää puheessaan yksinkertaisia lauseita. Usein hänellä on vaikeuksia sanojen taivuttamisessa ja aikamuotojen käyttämisessä. Keskiasteisesti kehitysvammainen käyttää kieltä kuitenkin monipuolisesti. Hän hakee ja ylläpitää kontaktia toisiin ihmisiin, kysyy, pyytää ja kommentoi. Kertominen ja asioiden kuvaileminen on hänelle kuitenkin vaikeaa. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 1996, 154–155, 157–158.)

5.3 Kehitysvammaisen puheilmaisun aktivoiminen

Kehitysvammaisen puheilmaisun kehittyminen on vahvasti sidoksissa kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. Kehitysvammainen voi saada puheterapiaa, jotta hänen puheilmaisunsa kehittyisi. Puheterapeuttisen kuntoutuksen tarvetta määriteltäessä täytyy ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon yksilön taidot ja kehitys. Usein kommunikaatiovaikeuksiin liittyvät taustatekijät paljastuvat vasta pitkän ja tiiviin kuntoutusjakson jälkeen, joskus taas pitkäaikaisella puhe-terapialla ei saada toivottua kehitystä aikaiseksi. Kielellinen kuntoutus auttaa yleensä kognitiivisten taitojen kehittämisessä sekä opiskelussa. Asiatuntijakeskeisen ja yksilöterapiapainotteisen kuntoutuksen tilalle on tullut verkostomaisempia toimintatapoja, joissa kehitysvammaisen lähiympäristön ihmisillä on merkittävä asema kielellisen kehityksen edistämässä. Kuntoutustarvetta arvioitaessa selvitetään, miten kehitysvammainen kommunikoi jokapäiväisissä kom-

munikointitilanteissa ja miten kommunikoinnin tarve ja keinot vastaavat toisiaan. Tätä arviointia tehdessään asiantuntija tarvitsee verkostokseen vanhemmat, ystävät, sisarukset, opettajat ja asuntolan työntekijät, toisin sanoen henkilöt, jotka kuuluvat kehitysvammaisen lapsen, nuoren tai aikuisen kommunikointiympäristöön. Myös kommunikoinnin kehittämisen menetelmät perustuvat kehitysvammaisen kommunikointiympäristöön. Tällainen lähestymistapa on haasteellinen myös kehitysvammaisen lähiympäristössä toimijoille ja vaatii sitoutumista ja asiaan perehtymistä. (Launonen & Korpijaakko–Huuhka 1996, 159–62.)

Puhetta korvaavassa (alternative communication) kommunikoinnissa käytetään puhetta korvaamaan viittomia, graafisia merkkejä ja kuvia. Tässä tapauksessa henkilö ei kommunikoi ollenkaan puheella. Puhetta tukevaa kommunikointia (augmentative communication) käytetään edistämään ja täydentämään puheilmaisua. Tätä käytetään korvaavana kommunikoinnin muotona myös silloin, kun puheilmaisu ei kehity myöhemminkään. Puhetta tukevaa kommunikointia käyttävä henkilö osaa jonkin verran puhua. Tässäkin menetelmässä käytetään kuvia, viittomia ja erilaisia graafisia merkkejä. Picture Communication Symbols (PCS) on Yhdysvalloissa kehitetty menetelmä. Kuvat ovat mustavalkoisia, yksinkertaisia ääriiviapiirroksia, ja niiden ylä- tai alapuolelle on kirjoitettu niiden merkityssana. PCS-kuvat ovat nykyisin kaikin eniten käytetty puhetta korvaava tai tukeva menetelmä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 20, 31.)

Kehitysvammainen, jolla on puheilmaisussa vaikeuksia tai vammansa takia vaikeuksia ylläpitää puheilmaisua, tarvitsee sosiaalisen ympäristön, joka aktivoi ja edesauttaa puheilmaisun kehittymistä. Lisäksi ympäristön vastuulla on löytää oikea kommunikointimuoto, joka tukee kehitysvammaisen kokonaisvaltaista kehittymistä. Sadutuksella voidaan tukea kehitysvammaisen puheilmaisun kehitystä, koska tällä menetelmällä ilmaisuun annetaan aikaa, ja sitä voidaan harjoitella ajasta ja paikasta riippumatta.

6 KEHITTÄMISHANKKEEN TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Kehittämishankkeen tutkimustehtävät perustuvat minua kiinnostaviin aiheisiin eli puheilmaisun muutoksen tarkastelemiseen sadutuksen ja kuvakertomisen avulla. Toinen tärkeä lähtökohtana tutkielmalle on opetusmenetelmien tarkasteleminen.

6.1 Tutkimustehtävät

Kehittämishankkeen tarkoitus on kuvata, miten kehitysvammaisen opiskelijan kertominen ja puheilmaisuus muuttuu saduttamisen ja kuvakertomisen intervention avulla. Toinen tutkimustehtävä on kuvata, minkälainen opetusmenetelmä sadutus ja kuvakertominen on kehitysvammaisen opetuksessa. Sadutus on menetelmä, jota tässä tutkimuksessa täydennettiin kuvilla, jotta opiskelija pystyisi kertomaan ja tuottamaan lauseita. Ennakko-oletus on ollut, että opiskelija ei pysty kertomaan, jollei hänellä ole visuaalisia virikkeitä

7 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa tuotetaan yksilökohtaista ja intensiivistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan täytyy tehdä tutkimusprosessi näkyväksi, jotta lukijalle selviää miten tutkimuksessa on päädytty tiettyihin johtopäätöksiin. Tapaustutkimuksen ominaispiirteitä ovat tutkijan osallistuminen tutkimukseen, teorian vahva osuus sekä monimetodisuus. Tapaustutkimus on lähestymistapa tutkimuksessa, joka tavoittelee kokonaisvaltaista ymmärtämistä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 159–160, 163, 168.)

Tapaustutkimusta käytetään usein opetuksen, ohjauksen ja terapian analyysissä. Se kohdistuu yksilöön, ryhmään tai yhteisöön. Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka toteutetaan henkilön, ryhmän tai yhteisön omassa ympäristössä. Tutkimukselle on tyypillistä, että se tapahtuu nykyhetkessä eikä se ole keinotekoisesti järjestetty. Keskeistä tutkimuksessa on tiettyjen harjoitusten, tekojen tai ilmiöiden merkitys tietylle ihmiselle. (Syrjälä & Numminen 1988, 5–7.)

Tapaustutkimuksen käsitteeseen liittyy seuraavia määritelmiä; yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvuus ja arvosidonnaisuus. Yksilöllistäminen tarkoittaa taitoa ymmärtää ja tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa omia käsityksiä siitä yhteisöstä, jossa toimii. Kokonaisvaltainen tapaustutkimus on konkreettista ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja sen selittämistä. Tutkija ja tutkittava ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on yleensä tärkeä osa tutkimusta. Heidän välillään täytyy olla myös luottamus. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Tapaustutkimus on arvosidonnaista, ja se tarkoittaa sitä, että tutkija on mukana tutkimuksessa persoonallaan. Hänen arvomaailmansa on yhteydessä näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimus sisältää kuvauksia tutkimuksen tapahtumista ja henkilöiden lausumista ja esimerkkejä heidän tekemisestään tutkimusprosessin aikana. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11.)

Tämä tutkielma toteutettiin luonnollisessa ympäristössä, eli koulun tiloissa opiskelijalle tutussa ympäristössä. Tilanne oli luonnollinen, koska usein kehitysvammaisten kanssa käytetään kahdenkeskisiä opetustilanteita. Tutkimustilanne oli vuorovaikutuksellinen, koska välillämme oli koko ajan luonnollista keskustelua ja tunsimme toisemme entuudestaan. Tässä tutkielmassa sadutus ja kuvakertominen oli yksilöllisesti kehitetty interventio opiskelijalle, jotta voitaisiin tutkia, miten hänen puheilmaisunsa kehittyi. Tutkielmassa haluttiin tarkastella myös sadutusta opetusmenetelmänä. Tutkielmassa kuvaillaan sadutustilanteita ja siteerataan tilanteessa käytyjä keskusteluja.

Tutkielmani tutkimusote on kvalitatiivinen. Aineisto on koottu luonnollisessa ja todellisessa tilanteessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija luottaa omiin havaintoihinsa tutkimusta tehdessään. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysiä, eikä lähtökohtana ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti. Tutkimustehtävät muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Tutkimustapauksia käsitellään ainutlaatuisesti ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 154.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan ja kuvaillaan tarkasti tutkimushenkilön ilmaisua ja siinä ilmenneitä muutoksia sekä sadutusta opetusmenetelmänä.

7.2 Aineiston keruu ja analyysi

Aloitin tutkimusaineiston keräämisen toukokuussa 2006, ja toinen tutkimusjakso oli syyskuussa 2006 kesäloman jälkeen. Ensimmäisellä tutkimusjaksolla oli 12 sadutuskertaa ja toisella tutkimusjaksolla syyskuussa oli yhdeksän sadutuskertaa eli harjoituskertoja oli yhteensä 21. Tutkimuskertoja oli kaksi tai kolme viikossa, ja ne kestivät noin 15 minuuttia. Videoitua kuvamateriaalia oli noin viisi tuntia. Tutkimukseen valitun opiskelijan vanhemmilta kysyttiin lupa tutkimukseen. Tutkimushenkilöni oli 18-vuotias nuori mies, joka on keskiasteisesti kehitysvammainen. Hänen diagnoosinsa on fragile-x. Hän opiskelee työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa opetusryhmässä ammatillisessa erityisopetuksessa. Valitsin kyseisen henkilön, koska ajattelin, että hänen ilmaisuaan voisi vahvistaa systemaattisen harjoittelun avulla. Tutkimushenkilöltä kysyttiin myös lupa, ja hän suhtautui asiaan myönteisesti

ja osallistui sadutus- ja kuvakertomistilanteisiin aina mielellään.

Toimin itse tutkijana ja saduttajana eli lauseiden tai tarinan kirjaajana ja kirjoitin hänen sanomansa asiat sana sanalta ylös ja luin ne hänelle, osallistuin näin koko ajan tutkimukseen kulkuun. Videoin sadutustuokiot, ja ne pidettiin aina samassa paikassa minun työhuoneessani, ja ne toteutettiin aamu- tai iltapäivällä. Istuin tutkimushenkilöni kanssa saman pöydän ääressä ja annoin hänelle kuvia kerrottavaksi. Videokamera oli hyllyn päällä, joten molemmat näkyivät kuvassa. Olin itse yleensä valinnut kuvat ja määritellyt aiheen valmiiksi, ottaen huomioon opiskelijan kehitystason. Joskus opiskelija valitsi kuvia itse. Hänen oli kuitenkin vaikea valita, mistä hän kertoisi, joten hän tarvitsi usein ohjausta valitsemisessa.

Saduttamisessa ja kuvakertomisessa käytettävät kuvat oli ensimmäisen tutkimusjakson aikana teemoiteltu luonto-, perhe-, musiikki- ja elämäskuviksi, joissa oli erilaista toimintaa ja tekemistä. Toisen tutkimusjakson kuvat olivat erilaisia toiminnallisia kuvia, jotka koostuivat ihmisistä, luonnosta, maisemista ja erilaisesta tekemisestä, ja ne olivat selkeitä ja väritykseltään kirkkaita. Käytössä oli myös taidekirjojen kuvia. Kuvat olivat yksiselitteisiä, koska ajattelin opiskelijan hahmottavan paremmin kuvassa olevat asiat. Jouduin jatkuvasti ohjaamaan opiskelijaa kertomisessa ja esittämään motivoivia kysymyksiä. Opiskelija mietti pitkään ja kertoi verkkaisesti. Monesti opiskelija häiriintyi, jos hän kuuli ääniä tai näki ihmisiä kävelevän pihalla. Opiskelijan motivaatiota piti koko ajan pitää yllä. Opiskelija kyseli toisinaan myös aiheeseen kuulumattomia asioita. Videoiminen oli opiskelijalle luonnollinen tilanne, eikä se häirinnyt hänen toimimistaan, vaikka hän näki, että laitoin kameran päälle. Olin aikaisemmin kertonut opiskelijalle sadutuksen ja kuvakertomisen ideasta. Pyysin häntä kertomaan kuvasta, eli mitä hän siinä näki. Kehotin häntä kertomaan kuvista havaitsemiaan asioita ja kuvailemaan niitä. Joka kerta kirjasin lauseet tai tarinan ja luin ne hänelle. Tämän jälkeen pyysin opiskelijaa lisäämään lauseita ja sanoja, jos tämä halusi. Sadutustuokioiden videoinnin tarkoitus oli arvioida ja analysoida, miten kertominen edistyi tutkimusprosessin aikana, käyttikö opiskelija monipuolisempaa ilmaisua tai enemmän sanoja. Tarkastelin sadutusta ja kuvakertomista opetusmenetelmänä kehitysvammaisen opiskelijan opettamisessa. Analysoin aineistoa tutkimusprosessin aikana, mutta tarkempianalyysi tapahtui vasta kuvausprosessin jälkeen.

Aloitin aineiston analyysin katsomalla videoaineistoa ja tekemällä huomioita videoista. Tarkastelin erityisesti aineistosta esiin tulevia tutkimusongelmia käsitteleviä asioita, kuten tutkimushenkilön ilmaisuun liittyviä huomioita. Opetusmenetelmiin liittyviin tutkimusongelmiin löytyi vastauksia empiirisestä aineistosta, ja ne saivat tukea teoriaosuudesta. Empiirisessä osassa dialogien tarkoilla kuvailemisilla ja aukikirjoittamisella oli mahdollista selittää sitä, minkälainen menetelmä sadutus on opetusmenetelmänä. Niiden avulla kuvailin myös opiskelijan ilmaisua tutkimuksen edetessä.

Olen analysoinut ja arvioinut tutkimusaineistoa tutkimustehtävien valossa ja teemoitellut tutkielman kannalta olennaiset kysymykset. Olen myös kvantifioinut tutkimusaineistoa, jotta aineiston tulkitseminen olisi monipuolisempaa ja tarkempaa. Tutkielman teoriaosuus tukee tutkielman tulososassa esiintyviä asioita.

Laadullista tutkimusaineistoa voi käsitellä myös kvantifioimalla, jolloin aineiston käsittely on systemaattisempaa. Kvantifioimalla aineistoa voi luokitella erilaisten tekijöiden mukaan ja keskittyä laskemaan esimerkiksi sitä, miten useasti jokin toiminto esiintyy tutkittavan käytöksessä tai miten usein jokin asia vaikuttaa tutkimustilanteen etenemiseen. Kvantifioiva kvalitatiivinen analyysi järjestää ja antaa jämäkkyyttä aineiston analyysille. (Eskola & Suoranta 2005, 164–165.)

7.3 Tutkimushenkilön kuvaus

Fragile x eli särö -oireyhtymään liittyy hauraus tietyssä x-kromosomin kohdassa. Oireyhtymä kuuluu geneettisten ja kromosomipoikkeavuuksien ryhmään. Häiriö esiintyy pääasiassa miehillä, joilla ei ole tervettä x-kromosomia suojanaan. Oireyhtymän omaavilla henkilöillä on älyltään eriasteista jälkeenjääneisyyttä. (Autio ym. 1992, 48–49.) Taudinkantajista miehet ja 50 % taudinkantaja naisista voivat olla oireettomia. Fragile x -naiset ovat heikkolahjaisia tai lievästi kehitysvammaisia. (Kaski ym. 2001, 73.)

Malmin ym. (2004, 168) käsityksen mukaan fragile x -oireyhtymä esiintyy pojilla sekä lievänä että keskiasteisena kehitysvammaisuutena, ja se todetaan yleensä kouluikään mennessä. Lap-

sella esiintyy kehityksen viivästymiä, erityisesti puheen kehittymisessä. Oireyhtymään liittyy myös käytöshäiriöitä, kömpelyyttä, lyhytjänteisyyttä, yliaktiivisuutta, keskittymisvaikeuksia, tunne-elämän häiriöitä ja joskus myös autistisia piirteitä.

Tutkimushenkilöni Oskari on luonteeltaan myönteinen, ja hänen perusilmeensä on hymyilevä. Hän on liikkeissään nopea ja osaa ajaa polkupyörällä, juosta, heittää, ja on karkeamotorisilta taidoiltaan kohtalaisen taitava. Oskari ei voi asua yksin, koska hän tarvitsee jonkin verran tukea päivittäisissä toiminnoissaan. Hän tarvitsee tukea siirtyessään tehtävästä toiseen, ja hänen on vaikea pitää yllä vuorovaikutusta toisten kanssa. Oskarilla on koulussa henkilökohtainen avustaja. Hän on orientoitunut hyvin aikaan ja paikkaan ja osaa liikkua hyvin hänelle tutussa ympäristössä, esimerkiksi koulun alueella. Hän ei osaa kuitenkaan kulkea yksin pitempiä matkoja. Oskari ei osaa lukea eikä kirjoittaa. Hän tuntee kirjaimet ja tunnistaa äänne–kirjain vastaavuuden ja tunnistaa myös helpoimpia tavuja ja tietää, millä kirjaimella tietyt sanat alkavat. Oskari tunnistaa tuttuja, lyhyitä sanoja ulkomuistista. Hän tuntee kellosta täydet ja puolet tunnit ja hallitsee lukumäärän ja numeron vastaavuuden lukualueella 0–5. Hän tunnistaa suurempiakin numeroita. Hänen on vaikea ymmärtää rahan arvoa, mutta hän tunnistaa setelit ja kolikot. Oskarin hienomotoriset taidot ovat heikommat kuin karkeamotoriset taidot. Hänellä on vaikeuksia solmujen tekemisessä, eikä hän osaa muodostaa kirjaimia kynällä vaan käyttää kirjoittaessaan tietokonetta. Oskarin kirjoitussuunta on oikealta vasemmalle.

Oskari pitää musiikista ja kuuntelee koulupäivän aikana musiikkia aina kun se on mahdollista. Kotona hän soittaa pianoa ja laulaa. Joskus hän soittaa koulussa pianoa, mutta ei halua, että toiset kuuntelevat. Oskarilla on hyvä rytmitaju, ja hän tanssii myös mielellään. Oskari on asunut viikot asuntolassa sen jälkeen, kun hän tuli opiskelemaan valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen. Oskari kommunikoi ainoastaan puhumalla, eikä käytä kuvia tai viittomia kommunikoidessaan. Kuvia käytetään ainoastaan selventämään asioita ja käsitteitä opetuksessa. Opetus on visuaalista, koska opiskelijat ymmärtävät ja hahmottavat asioita paremmin, kun näkevät kuvan. Oskari kommunikoi pääasiassa siten, että hän esittää kysymyksiä ja hokee tiettyjä asioita ja vastaa yleensä kysymykseen ”kyllä” tai ”ei”. Hän puhuu mieluiten pienessä ryhmässä ja jännittää isommassa ryhmässä puhumista. Oskari puhuu paljon lausahduksia ja hokemia, joita on oppinut ja kuullut. Hänellä on myös joitakin hokemia, joiden merkitystä on

vaikea tietää. Oskari puhuu mielellään päivittäisistä koulussa tapahtuvista asioista, ja tällöin hänen puhumissaan lauseissa on useampi sana. Kun Oskari on hyvin kiinnostunut jostakin asiasta, hän puhuu lähes taukoamatta.

Oskari on hyvin huumorintajuinen, ja joskus hän kyselee enemmän kuin vastaa, ja vastaa innostuessaan toisten puolesta. Hän on ollut melko ujo, mutta hän on alkanut vastata kysymyksiin ja puhua oma-aloitteisesti aiempaa rohkeammin. Uusissa ja yllättävissä tilanteissa Oskari jää usein sanattomaksi. Hänellä on melko laaja passiivinen sanavarasto, ja hän ymmärtää laajasti sanojen merkityksiä. Hän osallistuu mielellään toisten keskusteluihin naurahtelemalla, myötäilemällä ja sanomalla joitakin sanoja. Oskari puhuu välillä aivan kuin salaa ja huomauttaa ja hiljaisella äänellä ja naurahtelee puhuessaan. Hän on erityisesti rohkaistunut ryhmässä puhumisessa. Hänen puheestaan saa selvää, hän puhuu lyhyitä lauseita ja ääntää sanat oikein. Olen havainnut Oskarin puhuessa, että hän on epävarma ja tarvitsee rohkaisua paljon, että saa sanat sanotuksi. Hän myös toistelee sanoja ja äänteitä. Tämä johtuu hänen vammastaan ja uskon, että puhumisen harjoittelulla ja ylläpitämisellä tätä ominaisuutta voidaan jonkin verran lieventää. Olen ollut Oskarin opettajana lähes kaksi vuotta. Tänä aikana Oskarin puhuminen on lisääntynyt, vaikka hän ei aina pystykään vuorovaikutukselliseen keskusteluun luokkatovereidensa kanssa.

8 TUTKIELMAN TULOKSET

8.1 Miten puheilmaisu ja kertominen muuttuvat sadutuksen ja kuvakertomisen avulla?

Tavoitteena tutkimuksessa oli selvittää, voiko tutkimuksen kohdehenkilöksi valitun Oskarin puheilmaisu ja kertomista kehittää sadutuksen ja kuvakertomisen avulla. Sadutus- ja kuvakertomistilanteiden tavoitteena oli saada aikaan lauseita tai kertomus sekä kuvailevia lauseita kuvasta.

Kun Oskari alkoi kertoa kuvasta ensimmäisellä kerralla, hän mietti ensin kauan ja harkitsi, mitä sanoisi. Hän näytti jännittyneeltä, rummutti sormilla pöydän pintaan, liikehti tuolillaan ja kurkisteli ikkunasta ja puhui hiljaisella äänellä. Ensimmäisellä kerralla Oskarin kertominen oli yksi- tai kaksisanaista. Hän piti pitkiä taukoja kertoessaan, ja tilanne oli rauhallinen ja kiireetön. Ensimmäinen tuokio kesti noin kymmenen minuuttia, ja loppua kohti Oskari rentoutui; hän alkoi käännellä kuvaa sekä naurahdella ja katsella ikkunasta ulos sekä puhua kovemmalla äänellä. Ensimmäisellä kerralla hän kertoi mietteitään luontoaiheisesta kuvasta. Kuvassa oli puiden takana kaksi taloa ja edessä kallio, jossa oli sammalta ja sinisiä kukkia. Kuvassa oli kesä, ja jonkinlainen katos näkyi osittain kuvan laidassa oikealla. Oskari sanoi sanan “katos”, vaikka se oli aivan kuvan laidassa ja osittain puiden takana. Tästä voi päätellä, että Oskari pystyi (ja pystyy) tekemään tarkkojakin havaintoja kuvista.

Kuvakertomistilanne (kuva on luontokuva, jossa on puita, kallio, kukkia ja katos):

L: Katso sitä kuvaa ja kerro mitä siinä on?

O: Kirkko.

L: Mitä muuta? Kerro asioita siitä kuvasta.

O: Siinä on kukkia.

L: Entä sitten, kerro vaan.

O: Puita.

L: Ja sitten?

O: Katos, taivas.

L: Mikähän vuodenaika kuvassa on?

O: Kesä.

L: Voisiko kuvaan liittyä jokin tarina?

O: Jaa....kallio, kukkia, mitäs tämä on? (kääntelee kuvaa ja osoittaa, mutta ei nimeä mitään asioita).

L: Luen sinulle nämä kertomasi asiat....haluatko lisätä jotain? (Luin Oskarille kaikki hänen sanomansa asiat).

O: Musiikki.

(2.5.2006.)

Karlssonin (2005, 50, ks. luku 4.1 tässä tutkimuksessa) näkemyksen mukaan sadutuksessa on tärkeää, että sadutettava kuulee, mitä hän on kertonut ja että sadutettavalle konkretisoituu, kuinka kirjaimet muuttuvat puheeksi, jonka hän aikaisemmin tuotti. Kysyinkin Oskarilta joka kerralla, että “haluatko, että luen, mitä äsken kerroit?” Oskarin tyypillisin kommentti kysymykseen oli “lue vaan”.

Kun luin Oskarille hänen sanomiaan asioita, hän yleensä nauroi itsekseen ja saattoi lisätä kertomukseensa mahdollisesti yhden sanan. Videota katsoessani huomasin, että hänen kasvoillaan oli hämillinen ja ujosteleva ilme, kun luin hänen lauseitaan ääneen

Ensimmäisten kertojen luontokuvista Oskari kertoi vähän laajemmin kuin vain yksisanaisesti. Hän saattoi todeta, että “kesällä on ukkosta” ja “ukkonen on aika pelottava”. Hänelle tuli myös kuvista mieleen joitakin hänen kokemiaan asioita. Jotkut kuvat herättivät hänelle myös ajatuksia tunnelmista: “siinä on musiikki”, mikä voi johtua hänen innostuksestaan musiikkiin. Oskari kuuntelee paljon musiikkia, ja hänen perheensä on musikaalinen. Hän esimerkiksi soittaa kotona viikonloppuisin pianoa.

Kuvakertomisessa Oskarin tyypillisimpiä lauseita olivat konkreettiset tosiasiat, jotka hän näki, kuten “tyttö soittaa kitaraa” ja “tyttö kirjoittaa pojalle”. Minulla oli tapana aktivoida eteenpäin hänen kertomustaan kysymällä esimerkiksi: “Mitä tyttö kirjoittaa pojalle?”, jolloin Oskari vastasi: “Tyttö kirjoittaa pojalle kirjettä.” Ilmeiden ja tunteiden tulkitseminen oli Oskarille huomattavasti tekemisen kuvailemista hankalampaa ja niukkasanaisempaa.

Kuvakertomistilanne (kuvassa ovat äiti, isä, tyttö ja poika, jotka näyttävät iloisilta, ja heillä on värikkäät vaatteet päällä):

L: Katsoppas noiden ihmisten ilmeitä, miltä ne näyttää?

O: Niillä on hyvä ilme.

L: Entä sitten?

O: Nauraa. (9.5.2006.)

Usein pyysin Oskaria myös kertomaan, mitä värejä hän näki kuvissa, jolloin hän luetteli yksiselitteisesti näkemäänsä värejä. Hän ei käyttänyt kokonaisia lauseita kuvaillessaan asioita, kuten esimerkiksi ”tytöllä on punainen takki tai hän on iloisen näköinen”, vaan luetteli yksittäisiä kuvailevia sanoja, kun pyysin häntä kuvailemaan. Oskari kuvaili asioita ainoastaan silloin, kun esitin kysymyksiä, mikä viittaa esimerkiksi Launosen ja Korpijaakko-Huuhkan (1999, 157–158, ks. luku 5.2 tässä tutkimuksessa) ajatuksiin siitä, kuinka erityisesti asioiden kuvaileminen on usein kehitysvammaisille vaikeaa.

Oskari tarvitsi myös paljon rohkaisua ja oli selvästi välillä epävarma omasta ilmaisustaan. Epävarmuus ilmeni siten, että hän liikehti levottomasti paikallaan, pyöritteli päätään, mietti pitkään, katseli kuvaa ja haki sanoja mielessään. Tämä epävarmuus voi johtua yhdestä fragile x -oireyhtymän tyypillisestä piirteestä eli puheen kehittymisen viivästymisestä (ks. luku 2.1 tässä tutkimuksessa). Launosen ja Korpijaakko-Huuhkan (1999, 154–155, ks. luku 5.2 tässä tutkimuksessa) mukaan juuri kielelliset taidot ovat monesti kehitysvammaisen heikoimmin kehittyneitä osa-alueita. Oskari on aiemminkin ollut melko ujo ja jännittänyt uusia tilanteita, ja ujous yhtenä hänen persoonallisuudenpiirteenään voi aiheuttaa myös epävarmuutta kertomisessa. Kannustamisen ja kehottamisen jälkeen hän kuitenkin kertoi asioita. Kuvakertomistilanne edellyttääkin ohjaajalta tarkkaa epävarmuustekijöiden huomiointia ja niihin reagoimista sekä sadutettavan temperamentin tuntemista.

Eräässä tilanteessa näytin Oskarille kolmea erilaista perhekuva, joissa oli lapsia ja aikuisia värikkäissä vaatteissa. Perhe kuvat innostivat Oskaria kertomaan esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Kuvakertomistilanne (kuvassa on eri-ikäisiä tyttöjä, joilla on värikkäät vaatteet päällä ja jotka näyttävät iloisilta):

O: Siinä sydämiä, sydämiä tuossa paidassa.

L: Sydämiä? Kyllä. Entäs sitten?

O: Siinä on (nauraa)...voi hyvänen aika.

L: Kerro siitä jos haluat vielä jotain.

O: Siinä on..tuo, tuo... toisessa kuvassa on tyttö.

(11.5.2006.)

Kun kysyin, tuoko kuva Oskarille mieleen jotain hänen omasta elämästään, hän vastasi: "musiikki, oopperamusiikki". Tilanteiden edetessä Oskari esitti usein myös kysymyksiä itselleen ja vastasi itselleen. "Mikäs tuo?" "Onko se...?", "en mie tiijä". Tällaista itsen kanssa keskustelusta voi pitää pohdiskelevana puheena, johon minä yleensä lähdin mukaan tekemällä kysymyksen tai sanomalla: "katsopa kuvaa tarkkaan, mitä näet tuolla?" Näissä "itsen kanssa keskustelemaan" vaipumisen tilanteissa ohjaamisen ja kertomaan houkuttelemisen tarve korostuikin aivan erityisellä tavalla.

Jotkut kuvat myös aiheuttivat Oskarissa enemmän kiinnostusta ja hilpeyttä kuin toiset kuvat. Seitsemännellä kokoontumiskerrallamme mukana oli yksi häihin liittyvä kuva. Oskarin reaktioista kuvaan voi päätellä, että hän on hyvin tietoinen ympärillä olevista ja tapahtuvista asioista ja niiden merkityksistä.

Kuvakertomistilanne (kuvassa on hääpari, joita pappi vihkii kirkossa):

L: Kerro siitä kuvasta mitä siinä on, minne ne ihmiset on menossa. Mitä ne tekee?

O: Siinä on ukko.

L: Mitä se ukko tekee?

O: Seisoo.

L: Mitä varten ne on tuollaisissa vaatteissa.

O: Naimisiin.

L: Mitä se tarkoittaa, se naimisiin?

O: En tiedä.

L: Onko siun vanhemmat naimisissa?

O: Kyllä ne on.

L: Onko siun siskot naimisissa?

O: Ei ole. Mie en ole naimisissa.

(17.5.2006.)

Näyttää siltä, että Oskari oli hyvin orientoitunut aikaan ja paikkaan ja tietoinen yhteiskunnassa tapahtuvista asioista. Hän tunnisti perhekuissa asiat, jotka liittyivät erilaisiin perhetapahtumiin, kuten häihin tai hautajaisiin. Oskarin ilmaisussa ilmeni kuitenkin, että hänen oli vaikea käyttää mielikuvitusta ja keksiä esimerkiksi ihmisille tai paikoille nimiä tai kuvitella, mitä ihmiset voisivat seuraavaksi tehdä. Eräässä tilanteessa kysyin Oskarilta yhteen kuvaan liittyen, mitä hän kirjoittaisi kirjeeseen, eikä hän osannut vastata siihen heti. Kuitenkin hän jonkin ajan kuluttua kyselemisen jälkeen sanoi: ”tyttö kirjoittaa Liisalle“. Oskari ei kertonut kuvasta mekaanisesti, vaan käytti myös mielikuvitustaan ja liitti omassa mielessään asioita toisiinsa. Niimetessään ihmisiä, hän yleensä käytti hänelle tuttujen ihmisten nimiä.

Musiikkikuvista Oskari tunnisti kaikki soittimet ja osasi nimetä erilaiset musiikkiin liittyvät asiat. Kun kuorolaulua esittävästä kuvasta kysyin, mitä kuoro voisi laulaa, hänelle ei kuitenkaan tullut mieleen yhtään laulua. Soittaminen ja laulaminen ovat Oskarin elämässä hyvin yksityisiä asioita, eikä hän halua kertoa niistä muille kyselyistä huolimatta - ja siitä huolimatta, että hän on hyvin innostunut niistä. Kuvakertomistilanteissa ohjaajan onkin hyvä olla selvillä tällaisista sadutettavan ”yksityisasioista”, ettei hän liialla uteliaisuudellaan tai varomattomuudellaan lukkiuta tilannetta.

Sadutustuokioiden aikana meille syntyi paljon myös kuvien ulkopuolista keskustelua, ja Oskari havainnoi ympäristöä koko ajan. Hän huomasi heti, jos joku oli poissa koulusta ja alkoi kysellä, että ”miksiköhän Maija ei koulussa?” Tällaisissa tilanteissa hän puhui monisanaisia lauseita. ”Mirja on tuolla“, ”mitä se tekee?“, ”siun vuoro kertoa“. Oskari ei yleensä keskustele paljoakaan opiskelutovereidensa kanssa, mutta hän havainnoi tarkasti kaikkien tekemisiä ja ihmettelee ääneen, jos joku tekee jotain epätavallista. Hän vastaa, kun häneltä kysytään, mutta harvoin oma-aloitteisesti kysyy mitään toisilta vaan esittää kysymyksiä itsekseen ja samalla kaikille ryhmässä olijoille. Kuvakertomistilanteissa Oskarin mieleen tuli myös asioita, jotka

eivät liittyneet kuviin. Hän saattoi esimerkiksi todeta, että "isä-Keijo ampuu hirviä", koska samaan aikaan oli juuri alkanut hirvenmetsästysaika.

Videoitujen tuokioiden analyysi osoitti, että kuvakertomishetket aktivoivat Oskarin puhetta. Erityisesti viimeisillä kerroilla hän innostui puhumaan muutakin kuin vain esillä olleisiin kuviin liittyvää, ja pyrinkin tarjoamaan hänelle siihen tilaisuuden. Tässä seurailin Karlssonin (2005, 133, ks. luku 4.1 tässä tutkimuksessa) ohjeita siitä, että sadutettavan tulee saada jakamaton huomio sadutustilanteessa, koska hänen ilmaisuaan ja itseluottamustaan voidaan kehittää näillä keinoilla. Myös Riihelä (1996, ks. luku 4.1 tässä tutkimuksessa) katsoo, että sadutustilanteissa sadutettavalle on annettava puheenvuoro ja häntä on kuunneltava aidosti. Tämä oli lähtökohta ja tarkoitus myös tässä tutkimuksessa ja sen sadutustuokioissa.

Oskarin ääni on välillä hiljainen ja hänen ilmaisunsa on usein epävarmaa, joten hänen puhettaan täytyy keskittyä kuuntelemaan. Kokoon tumiskertojemme edetessä Oskari kuitenkin reipastui kertomisessaan. Silti hän tarvitsi koko ajan ohjausta ja "eteenpäinkyselemistä", jotta kertominen eteni. Usein Oskari kertoi asioita yhdellä sanalla, ja välillä hän sanoi kaksi- tai kolmesanaisia lauseita. Kuvailu ei yleensä sujunut oma-aloitteisesti, vaan sitä täytyi lähes koko ajan aktivoida kysymyksillä. Oskarin oli vaikea käyttää mielikuvitusta, joten hän ei osannut kertoa tarinaa ja käyttää kuvaa lähtökohtana - hän kertoi ainoastaan kuvasta selkeästi näkyvät asiat. Sadutukseen kuuluvan tavan mukaisesti luin joka kerta Oskarille hänen kertomansa asiat. Kysyin aina, haluaako hän lisätä jotain, ja toisinaan hän saattoi sanoa jonkin yksittäisen sanan.

Oskarin rohkaistuminen kuvakertomistilanteiden edetessä antaa viitteitä siitä, että tällä metodilla voidaan ylläpitää ja aktivoida puheilmaisua ja antaa sadutettavalle aikaa, koska sadutustilanteiden periaatteisiin kuuluu, että niissä on jokaisella oma aikansa kertoa ja jokaiselle on varattu puheenvuoro. Jotkut ovat hitaita puheilmaisussaan ja tällä menetelmällä siihen annetaan aikaa. Oskarilla on menossa kolmas opiskeluvuosi. Hänen ilmaisunsa on muuttunut niin, että hän puhuu ryhmässä rohkeammin. Myös tiettyjen asioiden pakonomaiset toistelut ovat vähentyneet. Oskari on myös aiempaa aktiivisempi koko luokan yhteisissä keskustelutilanteissa. Tämä ilmenee siten, että hän sanoo nimensä ja kertoo, mistä on kotoisin, kun luokkaan

tulee vierailijoita. Hän myös vastaa yleensä kysymyksiin ja puhuu oma-aloitteisesti enemmän kuin ennen. Opiskelun alussa hänen oli vaikeaa esitellä itseään tai vastata luokassa esitettyihin kysymyksiin. Oskarin puhumisen lisääntyminen voi johtua siitä, että luokkayhteisö on tullut hänelle tutuksi, ja hän on siksi vapautunut ja rohkaistunut ilmaisussaan. Myönteistä merkitystä voi olla myös sillä, että sadutustilanteessa hän on saanut yksityisen tilaisuuden puhumiseen.

Olen koonnut taulukkoon 1 Oskarin ilmaisun määrällisen kehittymisen kuvakertomistilanteiden aikana. Taulukon riveillä ovat tutkimuskerrat (21 kuvakertomistilannetta) ja sarakkeissa erilaisten lauseiden määrät kussakin tilanteessa.

Taulukko 1. Ilmaisun määrällinen kehittyminen

Kuvakertomistilanne	Yhden sanan lause	Kahden sanan lause	Kolmen–neljän sanan lause	Kuvaileva sana tai lause
1.	9	1		
2.	1		6	1
3.	7	1	2	1
4.	10	1	7	
5.	7	1	9	2
6.	7	2	5	2
7.	23	8	5	4
8.	15	3	6	5
9.	18	5	6	1
10.	26	2	9	4
11.	11	4	5	
12.	12	2	13	2
13.	16	2	3	2
14.	18	2	8	5
15.	20	4	2	4
16.	16	3	7	5
17.	17	2	4	2
18.	16	5	1	4
19.	22	1	9	3
20.	26	1	1	3
21.	11	8	10	2

Taulukon 1 luvuista voi päätellä, että Oskari kertoi eniten asioista yhdellä sanalla eli luetteli kuvista näkemiään asioita. Kaksisanaisista lauseista tyypillisimpiä olivat "tosiasiatoteamukset", sellaiset kuin "poika istuu", "mies laulaa" tai "autoja siellä". Lauseet olivat tekemistä kuvaavia tai asioiden toteamista. Oskari käytti kuitenkin enemmän kolme- ja neljäsanaisia lauseita kuin kaksisanaisia lauseita. Tyypillisimpiä hänen käyttämiään kolmesanaisia lauseita

olivat sellaiset kuin “siinä on järvi“, “siinä on omenapuu”, “siinä on vene“ eli siinä-sanalla alkava lause, jossa todetaan, mitä kuvassa näkyy, asia ikään kuin paikannetaan kuvaan. Kuvailuvia sanoja tai lauseita Oskari käytti ainoastaan silloin, kun kysyin väriä tai ilmettä.

Taulukon tarkastelun perusteella Oskarin ilmaisun voi todeta olleen suhteellisen tasaista, ja siinä esiintyneet vaihtelut johtuivat pääasiassa hänen vireystasostaan. Toisinaan iltapäivällä hän oli selvästi väsynyt eikä jaksanut keskittyä kuviin. Aamupäivällä hän jaksoi keskittyä paremmin kuin iltapäivällä. Kolmella ensimmäisellä kerralla Oskari kertoi vain yhdestä kuvasta, mutta sitten huomasin, että hän haluaa, että käytössä on enemmän kuvia. Tämä nosti tässä vaiheessa yksisanaisten ilmaisujen määrää, koska kuvamateriaalia ja siten havaittavia yksityiskohtia oli enemmän.

Eniten Oskari luetteli sanoja sadutuserroilla seitsemän (17.5.), kymmenen (22.5) ja 20. (26.9). Seitsemännellä kerralla käytössä oli viisi kuvaa, jotka olivat aiheiltaan seuraavanlaisia: hääkuva (hääpari leikkaa kakkua), hautajaiskuva (arkku kirkon etuosassa), kuva luokkahuoneesta, jossa oli opettaja sekä oppilaita, kuva hiekkalaatikolla olevista lapsista sekä kuva kirjettä kirjoittavasta työstä. Kuvat olivat valokuvamaisia selkeitä ja värikkäitä. Kymmenennellä kerralla käytössä oli kaksi kuvaa. Molemmat olivat taidekirjasta, ja ne olivat maalauksia, joissa oli paljon yksityiskohtia. Toinen kuva oli maalaistalon pihakuva, jossa oli paljon eläimiä, rakennuksia ja ihmisiä. Toisessakin kuvassa oli paljon yksityiskohtia kuten erilaisia ihmisiä, eläimiä ja erilaisia värejä. Nämä kuvat motivoivat häntä luettelemaan yksityiskohtia, koska niissä oli paljon hänelle tuttuja asioita, sellaisia kuin “mummo, sonni, aita, talo, lammas, koira, tyttö, omena”. Toiseksi viimeisellä kerralla kuvat olivat maisemakuva, joka oli otettu ylhäältä päin (siinä oli myös taloja), kuva vuoristomaisemasta, jossa tie kulki keskellä kuvaa sekä kesäinen kuva kesämökin pihasta. Erityisesti kesämökkikuvasta Oskari luetteli yksittäisiä hänelle tuttuja asioita, kuten “tie, piha, nurmikko, laituri, järvi, vene”. Jos kuvassa oli paljon tuttuja asioita, hän alkoi helposti luetella asioita yksisanaisesti. Näyttääkin siltä, että pohdintaa ja monimuotoisempaa ilmaisua haettaessa ohjaajan on syytä etsiä aiheeltaan "haastavampia" kuvia.

Eniten kolme- ja neljäsanaisia lauseita Oskari kertoi kerroilla viisi (9.5), kymmenen (22.5.), 12. (29.5.), 19. (20.9) ja viimeisellä kerralla (29.9). Kaikissa noilla kerroilla esillä olleissa ku-

vissa oli ihmisiä, ja kuvat olivat toiminnallisia. Jokaisella kerralla Oskari kertoi kuvasta kolmella tai neljällä sanalla. Neljällä kerralla näistä viidestä sadutustuokio oli aamupäivällä, jolloin Oskari oli virkeä ja jaksoi keskittyä. Sellaisilla kerroilla, joilla Oskari oli kertonut vain vähän kolmen- ja neljän sanan lauseita, vastaavasti yksisanaisia lauseita oli enemmän.

Videoitujen sadutustuokioiden tarkastelu osoittaa, että Oskarin kertomiseen vaikuttivat paljon hänen keskittymiskykynsä ja vireystasonsa. Myös jotkut kuvat motivoivat kertomaan toisia kuvia enemmän. Toinen tutkimusjakso alkoi 1.9. (13. kerta) ja päättyi 29.9. sisältäen yhdeksän kertaa. Yksisanainen kertominen oli tasaista toisella tutkimusjaksolla eikä vaihdellut niin paljon kuin ensimmäisellä jaksolla. Ensimmäisellä tutkimusjaksolla Oskari käytti määrällisesti enemmän kolme- ja neljäsanaisia lauseita (73 kpl) kuin toisella tutkimusjaksolla (40 kpl), joskin sadutuskertoja oli kolme enemmän ensimmäisellä tutkimusjaksolla. Sadutuskerroilla 15., 18. ja 20. kolme- ja neljäsanaisen lauseiden käyttäminen oli vähäistä. Näillä kerroilla kuvat olivat selkeitä ja voimakasvärisiä. Kahdella kerralla (15. ja 18.) kuvat olivat maisemataidekuvia ja 20. kerralla lehtikuvia maisemista ja ihmisistä. Näillä kolmella kerralla Oskari kertoi suhteellisen paljon yksisanaisia lauseita, kenties siksi, että tällaisista kuvista hänen oli helppo luetella sanoja niiden selkeyden takia.

8.2 Minkälainen opetusmenetelmä sadutus ja kuvakertominen on?

Sadutus ja kuvakertominen on tässä tutkimuksessa määritelty ja havaittu intensiiviseksi opetusmenetelmäksi, joka perustuu opettajan ja opiskelijan vuorovaikutukseen. Ahvenaisen ym. (2001, 228, ks. luku 4.3 tässä tutkimuksessa) käsityksen mukaan vastavuoroisuus oppimistilanteessa merkitsee erityisesti suotuisan oppimisilmapiirin luomista ja ylläpitämistä. Tätä tutkimusta varten luotu oppimisilmapiiri oli myönteinen, ja opiskelija osallistui mielellään sadutustilanteisiin sekä ehdotti ja valitsi välillä itse kuvia, joista halusi kertoa ja kehotti myös minua kertomaan kuvista. Opiskelijalle annettiin aikaa itseilmaisuun ja häntä kannustettiin siihen. Ilmapiiri oli vapautunut. Tilanne oli samanlainen joka kerralla, mikä toi opiskelijalle turvallisuuden tunnetta, koska hän tiesi, miten oppimistilanne etenee.

Kehitysvammaisten opiskelijoiden kohdalla tällaisen emotionaalisen turvallisuuden kokeminen on todettu erityisen tärkeäksi.

Tässä tarkastellut sadutustilanteet olivat dialogeja Oskarin ja minun välillä. Koko prosessin etenemisen ajan pohdimme keskustelun ja kyselemisen avulla, mitä kuvissa oli.

Yksi pedagoginen tavoitetilä onkin, että opettaja ohjaa opiskelijaa ja vastavuoroisuus on dialogi, jonka avulla luodaan tilanne, jossa osapuolet ymmärtävät toisiaan. (Ahvenainen ym. 2001, 228–229, ks. luku 4.3 tässä tutkimuksessa.)

Kuvakertomistilanne (kuvassa on lapsia, jotka soittavat viulua):

L: Mitä se soittaa?

O: Viulua.

L: Onko ne lapsia vai aikuisia?

O: Aikuisia.

L: Mitä värejä siinä on?

O: Sinistä.

L: Mitä muuta?

O: Punaista.

(17.5.2006.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltu sadutus ja kuvakertominen oli prosessi, jossa tavoitteena oli kehittää opiskelijan puheilmaisua ja antaa aikaa ilmaisulle. Tällaisten tilanteiden ohjaus on myös prosessi, ja siinä korostuvat toiminnan suunnitelmallisuus, koulutustarpeet, tavoitteet, yksilön valmiudet ja ohjausmenetelmät. (Ahvenainen ym. 2001, 228–229, ks. luku 4.3 tässä tutkimuksessa). Tutkimuksen edetessä ohjaajalle selkeytyi vähitellen, minkälaista ohjausta opiskelija tarvitsee ja mitkä ovat opiskelijan valmiudet itseilmaisussa. Oskari tarvitsi koko ajan ohjausta, jotta hän kykeni etenemään kertomisessaan. Myös itseilmaisun rajoitukset tulivat ilmi, koska Oskari ei pystynyt kuvailemaan asioita oma-aloitteisesti, vaan tarvitsi siinä ohjausta kysymysten avulla. Ahvenainen (2001, 228, ks. luku 4.3 tässä tutkimuksessa) on esittänyt, että erityisesti erityisopetuksessa eriyttäminen ja henkilökohtainen ohjaus ovat olennainen osa opiskelua. Saduttaminen on tässä yksi hyvä menetelmä, koska siinä toteutuvat nämä molemmat erityisopetuksen perusvaatimukset. Sadutustilanteessa opiskelijalla oli mahdollisuus puhua myös muita kuin suoraan kuviin liittyviä asioita ja tulla kuulluksi.

Luokkatilanteissa on usein vaikeampaa tulla kuulluksi. Sadutustilanteissa Oskari puhui usein myös muita asioita, jotka askarruttivat hänen mieltään, sekä havainnoi tarkasti ympäristöä.

Sadutus ja kuvakertominen oli tässä tutkimuksessa pitkälti myös opetuskeskustelua opettajan ja opiskelijan välillä. Ohjasin oppimistilannetta aktivoivilla kysymyksillä.

Kuvakertomistilanne (kuvassa on pihlajia sekä nainen, jolla on kävelysauvat, kuva on lehtikuva, ja siinä on selkeät värit):

L: Mikä tuo on?

O: Viinimarja

L: Katsopas tarkkaan, meillä on noita samoja tuossa pihassa.

O: Pihlajanmarja.

L: Mikä kuukausi nyt on?

O: Marraskuu.

L: Ennen marraskuuta mikä kuukausi on?

O: Lokakuu.

L: Ennen lokakuuta mikä kuukausi on?

O: Marraskuu.

L: Lokakuu on ennen marraskuuta ja ennen lokakuuta on?

O: Syyskuu.

L: Hyvä, syyskuu.

(19.9.2006.)

Vuorisen (1997, 81–89, ks. luku 4.3 tässä tutkimuksessa) mukaan opetuskeskustelua voi käyttää kaikenlaiseen opetukseen. Olennaista on, että opetuskeskustelutilanteessa korostuvat opettajan tekemät kysymykset ja keskustelu opiskelijan kanssa. Opettajan näkökulmasta yksi tärkeä huomio on, että sadutus- ja kuvakertomistilanteissa täytyy yleensä tehdä johdattelevia kysymyksiä, sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä.

Kuvakertomistilanne (kuvassa poika soittaa rumpuja ja huoneen seinillä on erilaisia julisteita):

L: Kerropas tuosta pienestä kuvasta, tiedätkö mitä tuo on?

O: Rumpuja.

L: Mitä siinä tapahtuu?

O: Soittaa.

L: Kuka soittaa.

O: Poika.

L: Sano koko lause.

O: Poika soittaa rumpuja.

(24.5.2006.)

Kysymysten avulla oli mahdollista ohjata opiskelijan huomiota ja keskittymistä ja myös opettaa hänelle kuvantulkittamista. Opetuskeskustelun avulla Oskarin sai pidettyä aktiivisena ja mukana tilanteessa.

Myös mallioppimista käytetään paljon kehitysvammaisten opettamisessa. Esimerkiksi Ikosen (1999, 387–389, ks. luku 3.2 tässä tutkimuksessa) näkemyksen mukaan mallien avulla voidaan opettaa uusia taitoja sekä vaikuttaa opiskelijan käyttäytymiseen. Tässä tutkimuksessa käytin opetusmenetelmänä myös mallista oppimista, koska kerroin Oskarille kuvista tarinoita ja tällä keinolla yritin aktivoida hänen omaa kertomistaan. Mallin saatuaan Oskari kertoikin enemmän, mutta kuvaileminen oli hänelle edelleenkin hankalaa.

Kehitysvammaisten opetuksessa käytetään menetelminä myös positiivista vahvistamista ja aktiivista harjoittelua (Ikonen 1999, 387–389, ks. luku 3.2 tässä tutkimuksessa). Kyseisten menetelmien käyttäminen korostui myös tässä tutkimuksessa, koska kertomista harjoiteltiin säännöllisesti ja opiskelijaa kannustettiin ja keuhuttiin positiivisen vahvistamisen metodiikan mukaisesti.

Opetusmenetelmänä sadutus ja kuvakertominen on käyttökelpoinen, koska siinä annetaan aikaa opiskelijalle ilmaista itseään ja hänen ajatteluaan aktivoidaan asiaan liittyvillä kysymyksillä. Sadutuksessa korostuvat sellaiset erityisesti kehitysvammaisten opetuksessa tärkeinä pidetyt elementit kuin struktuuri, positiivinen vahvistaminen, yksilöllisen kehitystason huomioon-

ottaminen ja aktiivinen harjoittelu. Kehitysvammaisen opiskelija tarvitsee opiskellessaan paljon yksilöllistä ohjausta, ja sadutusmenetelmä antaa siihen hyvän mahdollisuuden. Opiskelijalla on sadutustilanteessa myös mahdollisuus puhua hänelle tärkeistä asioista, ja opettajalla on aikaa ohjata opiskelijaa, mikä on opetuksessa tärkeää.

Ikosen (1999, 285, ks. luku 3.2 tässä tutkimuksessa) näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu parhaiten, kun opittava asia välittyy eri aistikanavien kautta, ja sitä kerrataan riittävästi ja opiskelija saa palautetta oppimistilanteesta. Sadutusmenetelmässä ja myös tässä tutkimuksessa Oskari sai informaatiota näön ja kuulon välityksellä, ja sadutustilanne toistui useita kertoja ja asioita myös ”kerrattiin”. Sadutuksessa on tavoitteena luoda miellyttävä ilmapiiri, johon liittyy myös palautteen saaminen.

Kannustin Oskaria kertomiseen ja annoin hänelle positiivista palautetta koko tutkimusprosessin ajan sadutustilanteissa.

Sadutuksessa on myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä. Kuten Rauste von Wright (1997, 19–20, ks. luku 4.3 tässä tutkimuksessa) on todennut, opettajan tehtävä on luoda sellainen oppimisympäristö, joka herättää kysymyksiä ja harjaannuttaa opiskelijan ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksia. Oppimisen kannalta on hyödyllistä, että opiskeluympäristö herättää kysymyksiä, joihin haetaan vastauksia opettajan ohjauksessa ottaen huomioon opiskelijan oma ymmärtäminen ja ajattelu. Sadutusmenetelmän metodiigan mukaisesti tässä tutkimuksessa oli tarkoitus harjaannuttaa Oskarin ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksia. Hän katseli kuvia tutkimuksen aikana ja teki niistä omia tulkintoja ja esitti myös itse kysymyksiä, ja hänen toiminnalleen annettiin aikaa. Sadutustilanteessa ohjasin Oskarin kertomista, mutta toiminta tapahtui hänen ymmärtämisensä ja ajattelunsa rajoissa.

8.3 Tulosten tarkastelua

Saduttaminen ja kuvakertominen on käyttökelpoinen menetelmä kehitysvammaisten opetuksessa. Tämä näkemys vahvistuu myös tämän tutkielman perusteella. Saduttamisen metodologian mukaisesti opiskelijalle annetaan aikaa itseilmaisuuun ja häntä kannustetaan, ja hänen itse-tuntoa pyritään kohottamaan. Kun opiskelijan sanomat asiat kirjataan, ja ne luetaan hänelle,

opiskelija havaitsee kuinka hänen sanomansa asiat muodostuvat sanoiksi ja tarinoiksi. Kuvat tukevat opiskelijan ilmaisua, koska erityisesti kehitysvammaiset tarvitsevat toiminnalleen visuaalisen vihjeen.

Oskarin ilmaisu muuttui sadutusprosessin aikana siten, että hän rohkaistui kertomisessaan, koska tilanne oli hyvin intensiivinen ja muodostui myös hyvin tuttavalliseksi. Oskarin puheilmaisuus on kehittynyt reilun kahden opiskeluvuoden aikana. Syynä voi olla se, että opiskelussa on yleensä painotettu ilmaisua ja sadutustuokioilla hänen ilmaisulleen annettiin erityisesti aikaa ja tukea. Kehitysvammaisten opetuksessa rauhallisuus ja ajan antaminen ovat tärkeitä asioita. Erilaiset kuvat aktivoivat Oskaria kertomaan enemmän, ja erityisesti aktivoivat kuvat olivat toiminnallisia, selkeitä ja värikkäitä. Kaikista helpointa Oskarille oli luetella asioita yksisanaisesti. Innostus kuvien katsomiseen ilmeni myös siten, että hän esitti kysymyksiä kuvista. Oskarin ilmaisu muuttui siten, että hän alkoi puhua myös muita asioita ja havainnoida ympärillä tapahtuvaa. Kuvailu oli Oskarille vaikeata koko prosessin ajan, mutta lauseiden ja yksittäisten sanojen tuottaminen oli suhteellisen tasaista.

Sadutus osoittautui opetusmenetelmäksi, jossa voidaan keskustella ja pohtia asioita ja kysymyksiä ohjata oppimistilannetta. Kehitysvammaisten opetuksessa kahdenkeskinen opetustilanne on hyvä menetelmä, koska opiskelija tarvitsee usein henkilökohtaista ohjausta ja aikaa, ja sadutus on tässä menetelmänä käyttökelpoinen. Sadutus ja kuvakertominen oli tässä tutkimuksessa strukturoitu oppimistilanne, koska samat käytännöt toistuivat säännöllisesti. Kehitysvammaisille rutiinit ja tutut asiat tukevat oppimista. Vuorovaikutus on oppimisessa keskeinen asia, ja sadutus muodostui hyvin intensiiviseksi oppimistilanteeksi. Oskari alkoi tutkimusprosessin aikana osallistua tilanteisiin enemmän tekemällä kysymyksiä. Oskarin ja minun välinen tuttavallisuus antoi Oskarille mahdollisuuden näyttää vapaammin esimerkiksi väsymyksen tunteita. Hän kehotti myös minua kertomaan kuvista ja halusi itse valita kuvia. Sadutustuokioista muodostui myös tasa-arvoisia tilanteita, joissa kumpikin kerroimme vuorotellen toisillemme asioita. Oskari oli subjekti oppimistilanteessa, ja hänellä oli myös mahdollisuus vaikuttaa tilanteen kulkuun. Kannustin, kiitin ja kehuin Oskaria, jolloin vuorovaikutus oli välillämme hyvin myönteistä.

Näyttää siltä, että sadutuksella ei muuteta olennaisesti opiskelijan puheilmaisua, mutta tällä menetelmällä sitä voi ylläpitää ja aktivoida. Tämän takia on tärkeätä säännöllisesti järjestää kehitysvammaisen opiskelijan kanssa kahdenkeskisiä opetustuokioita, jolloin huomio on ainoastaan opiskelijan oppimisessa ja huomioimisessa. Opettajalta vaaditaan opiskelijan tuntemista, ja sen mukaan hänen täytyy rakentaa oppimistilanne mielekkääksi. Opettajan täytyy ymmärtää vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa ja mukautua oppimistilanteisiin ohjaamalla sitä kysymyksin ja kannustuksin.

9 POHDINTA

Kehittämishankkeeni tutkimustehtävät oli kuvata, kuinka kehitysvammaisen 18-vuotiaan opiskelijan puheilmaisu ja kertominen muuttuvat saduttamisen ja kuvakertomisen avulla sekä kuvailla sitä, minkälainen opetusmenetelmä sadutus ja kuvakertominen on. Oikeiden opetusmetodien käyttäminen ja opiskelijoiden kehitystason tunteminen ovat olennaisia asioita opettamisessa. Näiden asioiden tärkeys korostuu, kun tarkastellaan kehitysvammaisen opiskelijan oppimista. Opetuksessa ja sen suunnittelussa on otettava huomioon opiskelijan kokonaisvaltainen kehitys. Opetus täytyy kohdentaa siten, että oikeita ja tarpeellisia asioita opetetaan, ottaen huomioon opiskelijan oppimisen resurssit.

Kaikilla ihmisillä on oikeus ilmaista itseään itselleen sopivalla tavalla. Kehitysvammaisille se on yleensä vaikeampaa kuin ei-vammaisilla, joten puheilmaisun kehittämiseen täytyy erityisesti paneutua. Tähän on kehitetty monenlaisia metodeja, ja sadutus ja kuvakertominen on eräs metodi muiden metodien joukossa. Kehitysvammaisen puheilmaisun kehittäminen ei ole riippuvainen vain hänestä itsestään, vaan ympäristöllä ja lähi-ihmisillä on siinä myös suuri vastuu. Kehitysvammaiset voivat olla passiivisia ja syrjäänvetäytyviä ja heidän on vaikeata ylläpitää vuorovaikutusta. Heidän ilmaisuansa täytyy aktivoida ja ylläpitää, mikä on ympäristön vastuulla. Lisäksi puheilmaisua täytyisi ohjata, jotta turha toistaminen ja hokeminen vähentyisivät. Kehitysvammaisten puheilmaisulle täytyy antaa aikaa ja aineksia, esimerkiksi visuaalisia virikkeitä.

Tässä tutkielmassa pystyttiin osoittamaan, että sadutus on hyvä menetelmä kehitysvammaisten opetuksessa, mutta lähtökohta oli se, että kuvien täytyi olla tukena. Jos opettaja käyttää sadutusta, hänen on arvioitava opiskelijan kehitys ja päätettävä tarvitseeko opiskelija visuaalisia virikkeitä kertomisessaan. Tässä tutkielmassa sadutus ei myöskään toteutunut ”puhtaana” menetelmänä, vaan opiskelija kertoi kuvista näkemiään asioita eikä pystynyt kertomaan tarinaa. Sadutus ja kuvakertominen oli itse kehitetty interventio, jossa oli otettu huomioon opiskelijan kehitystaso. Opettajan onkin tärkeätä tuntea opiskelijan kehitystaso, kun hän suunnittelee opetusta. Tutkimusprosessin aikana jouduin tukemaan, ohjaamaan ja ”houkuttelemaan” Oskaria, jotta hän ryhtyisi kertomaan. Erityisesti hän tarvitsi ohjausta, kun pyysin häntä kuvailemaan

asioita. Ohjaaminen tapahtui siten, että esitin hänellä kysymyksiä, jolloin hän kuvaili asioita yksisanaisesti.

Tutkimusaineistosta ilmitulleet asiat vakuuttivat, että sadutuksella voi ylläpitää kehitysvammaisen opiskelijan ilmaisua. Tämä menetelmä toimii erilaisten kehitysvammaisten kanssa, jos opettaja itse on kiinnostunut tällaisesta intensiivisestä menetelmästä. Sadutusta voi harjoittaa myös ryhmässä, ja näkyvämpiä ja systemaattisempia tuloksia puheilmaisun kehityksessä voisi saada, jos tutkimusjakso olisi pidempi, esimerkiksi yhden lukukauden mittainen. Sadutus on menetelmä, jonka avulla voi oppia tuntemaan opiskelijaa paremmin. Tämän lisäksi vuorovaikutus, joka on oppimisessa tärkeää, voi edesauttaa myös oppimista.

Videointi oli tutkielmassa havainnoinnin väline, ja taltiointimenetelmänä melko hidas ja työläs. Videoinnin avulla oli helppo kuitenkin tulkita näkyvissä olevia asioita, sanoja, ilmeitä ja eleitä. Tiettyyn tilanteeseen oli mahdollista palata uudelleen ja varmistaa tulkintaansa. Jos tutkimusjakso olisi esimerkiksi lukukauden pituinen, täytyisi osittain käyttää kirjaamista havainnoinnin välineenä, jotta tutkimusaineisto ei paisuisi liian isoksi. Tämä tutkielma osoitti minulle, että oppimiseen tarvitaan hyviä opetusmenetelmiä, hyvää vuorovaikutusta, suunnitelmallisuutta ja aikaa.

Tutkielman teoriaosuus koostuu kehitysvammaisuutta, kehitysvammaisten kielelliseen ilmaisuun, opettamiseen, oppimiseen ja sadutukseen liittyvästä kirjallisuudesta. Kirjallisuuden avulla olen pyrkinyt selvittämään aiheeseeni liittyviä asioita mahdollisemman laajasti ja siten, että ne tukisivat tutkielman empiiristä osaa.

LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2000. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: Wsoy.

Autio, S., Palo, J., Kaski, M. & Manninen, A. 1992. Kehitysvammaisuus. Porvoo: Wsoy.

Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus. 159–160, 163, 168.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Fadjukoff, P. 1999. Oppimateriaali oppimisen tukena. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto. 427–428.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Ikonen, O. (toim.) 1999. Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Ikonen, O. & Höylä, N. 1999. Oppilaan oppimisvalmiudet ja opettaminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto. 212–213.

Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – miten ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto. 335–336.

Ikonen, O., Rätty, R. & Taipale, E. 1982. Psyykkisesti kehitysvammaisten ja heikkolahjaisten opetus. Teoksessa Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat – johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus. 105.

Juvonen, J. & Fadjukoff, P. 1995. Selko-oppimateriaalin tekijän opas. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus; 18.

Karlsson L, 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet muutoksessa. Väitöskirja. Tutkimuksia 1/2000. Helsinki. Stakes ja Helsingin yliopiston kasvatopsykologian tutkimusyksikkö: Edita.

Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Keuruu: Otava.

Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. 2001. Kehitysvammaisuus. Helsinki: Wsoy.

Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä. Porvoo: PS-kustannus.

Ladonlahti, T. 2000. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Palmenia-kustannus. 20–21.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) 2000. Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) 1996. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin - vammaistyön perusteet. Porvoo: Wsoy.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Metodologia-sarja; 4.

Moberg, S. (toim). 1982. Erilaiset oppilaat – johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Opetushallitus 2000. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa opetussuunnitelmanperusteet 2000. Helsinki.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Juva: Wsoy.

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lapsen kysymyksille. Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutiossa. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Stakes: Tutkimuksia 66. Jyväskylä: Gummerus.

Riihelä, M. 2002. Children`n Play is the Origin of Social Activity. European Early Childhood Education Research Journal. Volume 10, No. 1. 41–42.

Sipilä, A-K. 2001. Kehitysvammaisten lasten ja nuorten oppimisen erilaisuutta. Teoksessa Kerola, K. (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: PS-kustannus. 34–35.

Sipilä, A-K. 2001. Menetelmät kehitysvammaisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa Kerola, K. (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: PS-kustannus. 101.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus Stakes. 2006.

<http://varttua.stakes.fi/FI/sisallot/todentuva/tyovalineita/sadutus/Sadutus.htm>. Luettu 2.12.06

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Turakka, S. 2002. ”Millo minun jatu tulee?” – sadutus dysfaattisten lasten ryhmässä. Joensuu yliopisto. Pro -gradu tutkielma.

Von Tetzchner, J. & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Vuorinen, I. 1997. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Suomen Morenoinstituutin julkaisisarja nro 1.

LIITEET

Savonlinna 15.4.2006

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen Tampereen ammattikorkeakoulussa opettajan pedagogisia opintoja. Teen opintoihini liittyvää kehittämishanketta aiheesta sadutus ja kuvakertominen kehitysvammaisen opiskelijan puheilmaisussa ja oppimisessa. Tutkimukseni on tapaustutkimus ja toteutan sen videoimalla sadutus -ja kuvankertomistuokiot. Sadutus on tutkimuksessa harjoitusmenetelmä, jossa kirjataan opiskelijan kertomukset ja luetaan ne hänelle, jolloin hän kuulee itse tuottamaansa tekstiä. Tarkoituksena on seurata, kuinka opiskelijan puheilmaisuus kehittyy systemaattisen harjoittelun avulla. Tutkimusprosessi kestää 1 – 2 kuukautta ja harjoitus toteutetaan 2 - 3 kertaa viikossa.

Pyydän lupaa siihen, että poikanne _____
saa osallistua tutkimukseen.

Kaikki tutkimuksesta tulevat tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja nimi tutkimuksessa muutetaan.

Ystävällisin terveisin

Liisa Turtiainen

044-2581565

liisa.turtiainen@samiedu.fi

Annan luvan siihen, että _____ saa osallistua tutkimukseen.

huoltaja